DOCUMENT RESUME

ED 397 627 FL 023 014

AUTHOR	Smeyers, Paul, Ed.; And Others
TITLE	Pedagogisch Tijdschrift (Journal of Pedagogy), 1994.
INSTITUTION	Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Leuven (Belgium).
REPORT NO	ISSN-0166-5855
PUB DATE	94
NOTE	472p.; For 1993 issues, see FL 023 012. Volume 19 Number 6 is actually numbers 5/6).
PUB TYPE	Collected Works - Serials (022)
LANGUAGE	Dutch
JOURNAL CIT	Pedagogisch Tijdschrift; v19 v1-6 Jan-Dec 1994
EDRS PRICE	MF01/PC19 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Classroom Environment; Elementary Education; Foreign Countries; Foreign Policy; *Professional Development; Questionnaires; Reading Comprehension; Sex Differences; *Teaching Methods
IDENTIFIERS	*International Trends

ABSTRACT

This 6-issue, complete year of a Belgian-Dutch collaboration offers complete articles on pedagogical subjects, some with an English-language summary; reviews of new Dutch-language books; and titles from related Dutch-language journals. Articles include: "On the Policies of the Journal of Pedagogy" (P. Smeyers); "Pedagogic Commentary" (W. Wijnen); "Harter's Questionnaire on Perceived Competence: A Dutch Language Version" (J. H. A. van Rossum, A. Vermeer); Basic Characteristics of the AVMB (General Preparation for Society and Career) Learning Route" (J. Visser, R. van den Berg, E. Roelofs); "System Theory and Education. On Luhmanns and Schorrs 'Pedagogical Question'" (R. Vanderstraeten); "Effects of Class Composition" (A. de Vries); "Separating and Mixing Students for Learning" (Y. Dar, N. Resh); "Cognitive Class Composition and School Careers in Continuing Instruction" (A. de Vries, H. Guldemond); "Method and Group Effects on Learning Processes in Reading Comprehension" (T. Mooij, P. van den Eeden); "Effects of Class Composition and Instruction Quality in Mathematics" (J. Terwel, P. van den Eeden); "What Did They Say? Comments In Response to Research in Class and Group Composition" (J. L. Peschar); "Mature Citizens: a Cultural-Historical Orientation of the Pedagogy of M. J. Langeveld" (I. Weijers); "Teacher Professionalism Revisited" (D. Beijaard, J. J. Peters); "Attachment Representation in Educators in Relation to Attachment Style, Temperament, and Remembrance of their Own Education" (M. A. de Haas, M. J. Bakermans-Kranenburg, M. H. van Ijzendoorn); "'Teaching Girls To Educate Girls': A National Teachers College as Exponent of the Relationship between Professionalism and Gender in Dutch Education" (M. van Essen); "Stadium Theory in Musical Development" (C. Koopman); "Basic Pedagogical Research" (G. Snik, W. van Haaften, A. Tellings); "The Educator after Post Modernism" (P. Smeyers); "Workplace Conditions in Elementary Schools and the Professional Development of Teachers" (M. Clement; K. Staessens; R. Vandenberghe); "The Task-specific Character of Professional Isolation in Elementary School" (I. Bakkenes, K. de Brabander, J. Imants); "Political Control and Professionality" (J. Sayer); Methodology of the Education to Professional Teaching" (S. Janssens); "Reassessment of Professionality and Pedagogical Assignment" (C. Klaasens); and "Without a Ladder, but with Both Feet on the Ground" (G. Kelchtermans). (NAV)

1

Pedagogisch Tijdschrift

FL

ED 397 627

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
Paul Smeyers
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL023014

BEST COPY AVAILABLE

In dit nummer

P. Smeyers	Over het beleid 1
J. Terwel	Van de redactie 3
W. Wijnen	Pedagogisch commentaar 5
J.H.A. van Rossum & A. Vermeer	Harter's vragenlijst naar waargenomen competentie: Een Nederlandstalige versie 9
J. Visser, R. van den Berg & E. Roelofs	Vormingskenmerken van de leerweg AVMB 31
R. Vanderstraeten	Besprekingsartikel: Systeemtheorie en opvoeding. Over Luhmanns en Schorrs "Fragen an die Pädagogik" 51
	Uit de boekenwereld 69
	Uit andere tijdschriften 87

Over het beleid van het Pedagogisch Tijdschrift 1994

Blij en met zekere trots kijkt de Redactie terug op 1993, op de 18de jaargang van *Pedagogisch Tijdschrift*.

Nadat de exploitatieproblemen eerder reeds konden worden opgelost, de verschillende instanties die een subsidie verleenden bij dit standpunt blijven, nadat het aantal abonnees zich stabiliseerde, kon nog meer dan voorheen aandacht gegeven worden aan de kwaliteit van de periodiek. En dat gebeurde ook. Opnieuw werden 432 pagina's gepubliceerd.

Enkelen uit de Redactie waren daarenboven betrokken bij een Speciaal Nummer van 240 pagina's, "Opvoeding, democratie en nationalisme", dat de referaten van de *Zesde landelijke pedagogendag* (die ditmaal te Leuven doorging) bundelt. Het nummer dat toegestuurd werd aan de instituutsabonnees kan nog steeds besteld worden op het Redactiebureau en kost 55 *f* of 1000 Bfr, verzendingskosten inbegrepen.

Wat het redactionele beleid voor de jaargang 19 (1994) betreft, blijft de koers ongewijzigd gehandhaafd en gericht op het behoud van een hoge wetenschappelijke kwaliteit. Naast artikelen zal men er de vertrouwde rubrieken in kunnen aantreffen.

De succesvolle rubriek *Pedagogisch Commentaar* wordt verder gezet. In plaats van verschillende commentatoren verkoos de redactie voortaan een gastcommentator voor een volledige jaargang te vragen. Van zijn of haar hand verschijnen dan 3 of 4 commentaren in een volume.
De Redactie is bijzonder verheugd dat zij voor 1994 prof. dr. W.H.F.W. Wijnen hiertoe bereid vond. Hij is hoogleraar Ontwikkeling en Onderzoek van het Hoger Onderwijs aan de R.U. Limburg. Hij was onder meer lid van de Visitatiecommissie Pedagogiek en Onderwijskunde in 1992-1993 en auteur van een recent belangwekkend rapport ter verbetering van de kwaliteit van het hoger onderwijs.

Opnieuw werden twee themanummers gepland. Nummer twee van deze jaargang brengt artikelen samen rond "Effecten van klasse- en groepscompositie op de leerresultaten en de schoolloopbanen in het funderend onderwijs" en nummer vijf gaat in op de problematiek van de "Professionalisering van het lerarenberoep".
Ook voor een latere jaargang werd reeds een themanummer gepland dat zal handelen over "Koloniale opvoeding en onderwijs".

De Redactie wordt in 1994 versterkt. Omwille van hun bijzondere deskundigheid op het vlak van de orthopedagogiek respectievelijk sociale pedagogiek treden prof. dr. A.J.M. Ruijssenaars (R.U.Leiden) en prof. dr. Danny Wildemeersch (K.U.Leuven) tot de Redactie toe.

Nog steeds aan dezelfde prijs zal de nieuwe jaargang, 432 pagina's groot, het beste trachten te brengen van wat er op de markt van de academische pedagogiek voorradig is. Meteen een uitnodiging aan de vele Nederlandstalige collega's, in Vlaanderen en Nederland, om ons overvloedig hun beste kopij toe te sturen.

Hier zoals elders is het immers de verscheidenheid die behaagt. *Pedagogisch Tijdschrift* wil immers die periodiek blijven die het volledige bereik van de verschillende subdisciplines die zich met opvoeding en onderwijs bezig houden, aan bod brengt. En uit die subdisciplines wil het voor hun beoefenaars, *maar ook voor anderen*, het boeiendste, meest inspirerende en kwalitatief meest hoogstaande brengen. Werk aan de winkel dus.

Prof. dr. Paul Smeyers
Voorzitter van de Redactie

Van de redactie

Pedagogen hebben als vanouds de vraag gesteld naar het fenomeen opvoeden. De centrale vraag hierbij is: wat is opvoeden? Er is echter nog een andere vraag: hoe kan opvoeding worden gerealiseerd? Beide vragen zijn belangrijk maar de vraag naar het hoe is door de pedagogen vaak ontweken. Diepzinnige betogen zijn er gewijd aan de fenomenologische analyse van het verschijnsel opvoeding, maar als het gaat om de simpele vraag hoe opvoeding tot stand kan worden gebracht blijft het vaak stil in de pedagogische provincie. Deze provocerende voorstelling van zaken geeft wellicht een vertekend beeld, maar vormt een uitstekend vertrekpunt voor een reeks "Fragen an die Pädagogik" zoals gesteld door Luhmann en Schorr. Zij stellen indringende vragen en maken scherpe analyses.

Deze worden door Vanderstraeten op heldere wijze beschreven in het besprekingsartikel van deze aflevering van Pedagogisch Tijdschrift. Systeemtheorie en opvoedingstheorie hebben elkaar wat te bieden. Luhmann en Schorr toetsen hun algemene systeemtheorie aan het verschijnsel opvoeding en de pedagogen wordt een spiegel voorgehouden. Het artikel is om verschillende redenen interessant. Ten eerste omdat de systeemtheorie en de centrale vragen voor de pedagogiek op boeiende wijze aan de orde komen. Ten tweede omdat de theoretische en praktische relevantie van de systeembenadering duidelijk wordt aangetoond.

De pedagogiek is er altijd vanuit gegaan dat leraar en leerling elkaar kunnen begrijpen. Maar de leraar kan zijn leerlingen pas begrijpen als hij leerlingen continu observeert en op basis daarvan acties onderneemt en hypothesen toetst. Hoe kan men verwachten dat de leraar iets begrijpt van het klassegebeuren en van zijn leerlingen als hij zelf gedwongen is tot een voortdurende zelfactiviteit? Hier zien we zo'n indringende vraag aan de pedagogiek. Het verschijnsel van 'onverstaanbaarheid' is al wel eerder door pedagogen en didactici onderkend, bijvoorbeeld in het werk van de wiskunde-didacticus Van Hiele, maar de systeemtheorie maakt het mogelijk nieuwe factoren in beeld te brengen die de 'kloof van onverstaanbaarheid' kunnen verhelderen. Ook het thema 'differentiatie in het onderwijs' komt in de systeemtheorie van Luhmann en Schorr in een geheel nieuw denkkader te staan. Het in de tijd structureren en sequenteren van de leerstof vereist een homogenisering van de leerlingen die op bepaalde tijdstippen met bepaalde programma's moeten beginnen: het leerstofjaarklassensysteem in systeemtheoretische termen verklaard!

Het eerste artikel gaat over Harter's vragenlijst naar waargenomen competentie. In dit artikel beschrijven van Rossum en Vermeer de uitkomsten van een reeks onderzoekingen naar de betrouwbaarheid en validiteit van deze vragenlijst. Het betreft de inschatting van de leerling van zijn eigen cognitieve, sociale en motorische competentie. In het artikel ligt het accent op de motorische competentie. De Nederlandse versie van de vragenlijst van Harter blijkt betrouwbaar, maar het onderzoek naar de schaal voor de motorische competentie roept twijfel op. Hier komen, methodologisch en theoretisch gezien, interessante problemen naar voren. Kernprobleem is dat op grond van de antwoorden geen absolute score kan worden bepaald. De leerling moet zich

vergelijken met andere leerlingen. Leerlingen kunnen daarbij verschillende referentiegroepen voor ogen hebben. Nader onderzoek is volgens de auteurs geïndiceerd. Wellicht kan men in vervolgonderzoek vruchtbaar gebruik maken van de normatieve referentiegroep-theorie en van de comparatieve referentiegroep-theorie. Mogelijk kan daarbij gebruik worden gemaakt van meer geavanceerde analyse- methoden, zoals multilevel-analyse, om het kernprobleem van de vergelijking met medeleerlingen beter in kaart te brengen. Als de referentiegroep van een individuele leerling kan worden vastgesteld is het mogelijk het 'effect' van de referentiegroep te isoleren van individuele 'effecten'. Zo kan via variantiesplitsing op groepsniveau en individueel niveau een beter inzicht worden bereikt.

Het tweede artikel (van Visser, van den Berg en Roelofs), betreft de vormgevingskenmerken van de leerweg AMVB. Het betreft een leerweg voor LBO-IBO leerlingen gericht op eenvoudige dienstverlenende beroepen. De kenmerken worden door de leraren, schoolleiders en coördinatoren belangrijk gevonden en in redelijke mate toegepast. De resultaten zijn evenwel gebaseerd op percepties van leerkrachten enz. terwijl de mate van toepassing niet is bepaald. Wellicht is het interessant om in een vervolgonderzoek de mate van toepassing van de kenmerken te meten via een perceptievragenlijst voor de leerlingen.

Jan Terwel

Pedagogisch commentaar

Van onderwijsprogramma's naar studieprogramma's?

W. WIJNEN

Inleiding

Uitspraken of passages in geschreven teksten kunnen wel eens aanleiding zijn om op een andere manier te gaan kijken naar een allang bekende werkelijkheid. Daarbij staat het natuurlijk allerminst vast, dat eenzelfde uitspraak of passage bij iedereen eenzelfde effect teweeg brengt. Tot die blik-verruimende uitspraken behoort - wat mij betreft - het volgende citaat: "Ons onderwijs functioneert misschien niet zo goed. Hoe komt dat nou? Docenten doen over het algemeen hun best om zo goed mogelijk onderwijs te geven. Dat is juist: wat ze doen, doen ze meestal goed, maar het is de vraag of zij wel het juiste doen. Ik bedoel daarmee aan te geven dat eigenlijk niet het geven van onderwijs de taak van docenten is, maar het doen leren van de studenten. Zij moeten geen onderwijs inrichten, zij moeten het leren van de studenten inrichten. Maakt het dan verschil, is het één niet een gevolg van het ander? Ik denk van niet, althans niet helemaal" (Crombag, 1981).

De vraag, of het doen geven van onderwijs door docenten iets anders is dan het doen leren van studenten, is in dit verband wel een heel centrale. De veronderstelling, dat het geven van onderwijs de basis is voor het leren van de studenten wordt in de ons bekende onderwijsrealiteit nogal eens gezien als een vanzelfsprekendheid en vooral ook daarom is het uitdagend, wanneer er achter een dergelijke vanzelfsprekendheid eens een vraagteken wordt gezet.

Onderwijsprogramma's

Onderwijsprogramma's hebben veelal de vorm gekregen van lesroosters, waarin wordt aangegeven, welke lessen op welk moment worden verzorgd door de docenten en welke leerlingen geacht worden de betreffende lessen te volgen. Het geven van lessen door de docenten en het volgen van die lessen door leerlingen en studenten lijkt een goede typering voor het begrip onderwijsprogramma's. Hierbij wordt dan verondersteld, dat het geven van lessen door docenten een wezenlijke bijdrage vormt voor het leren van de leerlingen of studenten en het is juist deze veronderstelling, die door Crombag (1981) van een vraagteken wordt voorzien. Is dat terecht?

Het lijkt onmiskenbaar, dat de eigenlijke studie van leerlingen en studenten veelal plaats vindt in de avonduren, gedurende de weekends en wanneer proefwerken of tentamina in aantocht zijn. Blijkbaar gebeurt het leren niet als een vanzelfsprekend effect van het geven van lessen. Ook kan men nogal eens constateren, dat de aandacht van leerlingen

en studenten voor de inhoud van lessen en colleges niet overdreven intensief is. Ook hieruit zou men mogen afleiden, dat een centrale plaats voor les of college zichzelf niet opdringt.

Wanneer we lesroosters mogen zien als een goede typering voor onderwijsprogramma's, dan kan daaruit worden afgeleid, dat onderwijsprogramma's niet bijzonder flexibel zijn, omdat het volgen van lessen in sterke mate plaats- en tijdgebonden is, hetgeen voor flexibiliteit niet bevorderlijk is.

Kenmerkend voor studieprogramma's zou moeten zijn, dat vooral de studieactiviteiten van de leerlingen of studenten op de agenda worden geplaatst. In een studieprogramma wordt vastgelegd, wat leerlingen of studenten geacht worden te doen. Daarbij is het allerminst noodzakelijk, dat dat studieprogramma voor alle leerlingen of studenten uit eenzelfde groep hetzelfde zou moeten zijn. Leerlingen en studenten verschillen immers van elkaar - in motivatie, aanleg, belangstelling, enz. - en bij het inrichten van studieprogramma's zou daarmee rekening gehouden kunnen worden. Een gelijke aandacht van alle leerlingen voor de verschillende vakken is wellicht voor het bereiken van optimale leerresultaten niet functioneel.

Het benadrukken van de noodzaak tot het inrichten van studieprogramma's maakt het mogelijk rekening te houden met verschillen tussen leerlingen - wat gekend is hoeft niet onderwezen of geleerd te worden - het biedt de mogelijkheid het studieaanbod optimaal af te stemmen op de mogelijkheden van de leerling of student, het biedt voldoende ruimte om leerlingen en studenten op een passende wijze te begeleiden naar de vastliggende doelen of eindtermen.

Wanneer we het studierooster van leerling of student zien als een typering van studieprogramma's, dan betekent dit dat studieprogramma's een grotere flexibiliteit kunnen hebben, omdat ze in sterke mate rekening houden met de mogelijkheden van de individuele leerlingen en studenten.

Van onderwijsprogramma's naar studieprogramma's

Men kan zich afvragen of een onderscheid tussen onderwijsprogramma's en studieprogramma's niet te maken heeft met de spijkers en het lage water. Velen zullen onderwijsprogramma's en studieprogramma's in elkaars verlengde willen zien, waarbij het onderwijsprogramma als het ware de weg effent voor het studieprogramma. Bij leerlingen en studenten is een dergelijke logica echter lang niet altijd terug te vinden. Het volgen van lessen en het je voorbereiden op toetsen worden door leerlingen en studenten haarfijn van elkaar onderscheiden: lessen volgen moet je het hele jaar door doen, studeren doe je vooral in de proefwerkweek.

Dat een overgang van onderwijsprogramma's naar studieprogramma's niet zou moeten worden gezien als een te verwaarlozen verschil, kan wellicht worden geïllustreerd aan de hand van de veranderende rol van docent én student.

BEST COPY AVAILABLE

a. De docent

Doceren, onderwijzen en het overdragen van kennis zijn de hoofdelementen van het takenpakket van de docent wanneer er sprake is van onderwijsprogramma's. Het bestuderen van een en ander wordt gezien als een verantwoordelijkheid van de leerling of student. Enkele relevante overwegingen kunnen bij deze gedachtengang gemakkelijk buiten beschouwing blijven: is de kennisoverdracht uitnodigend, liggen toetsmoment en onderwijsmoment niet te ver uit elkaar, wanneer heeft het overdragen zijn echte effect - in de proefwerkweek of tijdens de lescyclus? - waar en wanneer is een stevige relatie tussen het doceren van de docent en het studeren van de student wetenschappelijk onderbouwd? Is het geven van lessen nu echt wel de beste manier om leerlingen en studenten tot leren te stimuleren en te motiveren? Een docent, die tot taak heeft leerlingen en studenten tot leren te stimuleren, zal zich niet kunnen beperken tot het geven van lessen. Het begeleiden van zelfstudie, het stellen van vragen, het verwijzen naar leerboeken, het toetsen van bereikte resultaten, het beschikbaar maken van leermiddelen, het bespreken van toekomstplannen, het op elkaar afstemmen van onderdelen van het studieprogramma, het beschikbaar zijn voor het oplossen van studie-knelpunten, enz. mogen zonder enige twijfel worden gezien als zinvolle uitbreidingen van "het geven van lessen".

b. De student

Studeren, leren en het verwerven van kennis zouden de hoofdelementen kunnen zijn van het takenpakket van de student wanneer er sprake is van studieprogramma's. De vraag op welke manier docenten een dergelijk studieprogramma zouden kunnen ondersteunen biedt een grotere variatie aan mogelijkheden dan binnen bestaande onderwijsprogramma's als aanvaardbaar worden getypeerd. Het geven van lessen is slechts een van de vele mogelijkheden - en waarschijnlijk niet de beste - om leerlingen en studenten tot leren en studeren te brengen. Leren en studeren vraagt betrokkenheid en enthousiasme en dat wordt door het geven van lessen helaas niet altijd bereikt. Wil men de leerling of student in het leren stimuleren dan zal de aanbodgerichtheid van het onderwijs in sterkere mate moeten worden omgevormd tot een vraaggerichtheid. Weten onder welke voorwaarden het studeren de moeite waard wordt zou het vertrekpunt moeten zijn voor het zo goed mogelijk inrichten van een studieprogramma. Het verantwoordelijk stellen van leerlingen voor de keuzen, die zij zelf gemaakt hebben, is meer effectief dan het verantwoordelijk stellen voor keuzen, die feitelijk door het onderwijs zijn gemaakt. Eigen verantwoordelijkheid, keuze-mogelijkheden binnen aangegeven grenzen, het kiezen van een eigen volgorde voor onderdelen van het programma, enz., hebben eerder positieve dan negatieve effecten op motivatie en ijver van leerlingen en studenten.

Tot besluit

Zonder alle mogelijke conclusies te kunnen formuleren werd in het voorgaande betoogd, dat het onderscheid tussen onderwijsprogramma's en studieprogramma's wellicht toch groten is dan doorgaans wordt aangenomen. Onderwijs leidt zeker niet vanzelfsprekend tot studie en studie wordt zeker niet alleen maar gestimuleerd door onderwijs. Aandacht

werd gevraagd voor de medaille, waarvan onderwijs en studie verschillende kanten zijn. De overtuiging bestaat, dat een concentratie op de studie van de studenten een verbetering tot gevolg zou kunnen hebben met betrekking tot de bereikbare resultaten. De stelling, dat onderwijzen niet automatisch leidt tot studeren werd in het voorgaande ter overdenking aangeboden.

Literatuur

Crombag, H.F.M. (1981). Over het inrichten van leersituaties. In A.I. Vroeijenstijn (Ed.), Kwaliteitsverbetering Hoger Onderwijs. *Stichting Nationaal Congres.*

Ped. T. 19 (1994), nr. 1, p. 9-30

Harter's vragenlijst naar waargenomen competentie

Een Nederlandstalige versie

J.H.A. VAN ROSSUM en A. VERMEER

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een reeks onderzoekingen naar de betrouwbaarheid en validiteit van een vragenlijst om waargenomen competentie te meten bij basisschoolkinderen. In aansluiting op eerder gepubliceerd onderzoek (Van Rossum, Vermeer, Van den Born, Deelstra & Van der Kolk, 1987), is de oorspronkelijke test van Harter (1982) bewerkt en aangepast voor de bovenbouwgroepen van de basisschool. De hier gepresenteerde test meet de inschatting van de leerling van zijn/haar eigen cognitieve, sociale en motorische competentie en van het oordeel over eigen uiterlijk en eigenwaarde. Elk van de schalen van de bewerkte versie blijkt betrouwbare gegevens op te leveren. De resultaten van onderzoek geven aanleiding genuanceerd te denken over de validiteit van de competentie-schalen. In het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, ligt het accent op motorische competentie.

1. Inleiding

De ontstaansgeschiedenis van een instrument waarmee waargenomen competentie kan worden gemeten bij kinderen in de bovenbouwgroepen van de Nederlandse basisschool wordt in dit artikel beschreven en gedocumenteerd. Tijdens een onderzoeksproject naar de effecten van motorische remedial teaching (MRT)[1] is de constructie van de Nederlandstalige versie van het oorspronkelijk Amerikaanse instrument ter hand genomen.

In het MRT-project is getracht tot een evaluatie te komen van het onderwijs dat vakleerkrachten lichamelijke opvoeding aanbieden aan kinderen bij wie zij een achterstand in motorisch vaardigheidsniveau ten opzichte van dat van de klasgenoten constateren. Het effect van MRT-lessen op het motorisch functioneren werd onder andere beoordeeld via een motoriektest (Van Rossum, 1990). Verder is nagegaan of de extra lessen bewegingsonderwijs een effect hadden op de verschillende aspecten van waargenomen competentie, zoals motorische competentie. Het effect van de MRT-lessen is dus beoordeeld zowel op het prestatie-niveau als op de indruk die de leerling heeft van het eigen prestatie-niveau (zie Vermeer & Van Rossum, 1992). De in het MRT-project gevonden resultaten worden in dit artikel niet gerapporteerd; er zal wel enige aandacht aan de resultaten geschonken worden voorzover deze van belang zijn bij het bespreken van de validiteit van de competentie-vragenlijst.

De gedachte is al oud dat de wijze waarop de mens zijn mogelijkheden ziet van invloed is op zijn gedrag en op zijn prestaties. Anderzijds geven prestaties reden tot het bijstellen van de kijk op de eigen mogelijkheden, kortom, op de eigen 'kunde' (White, 1959). In de loop van zijn ontwikkeling maakt elk mens zich een reeks vaardigheden eigen. In de opvatting van White (1959) zou in dit (langdurige) leerproces de basale menselijke behoefte tot het bewerkstelligen van effecten in de omgeving, optredend als gevolg van eigen handelen, van doorslaggevende betekenis zijn. Meesterschap opgevat als volledige beheersing ('*mastery*') zou tot stand gebracht worden op grond van een drijfveer, '*effectance motivation*' genoemd. De ervaring dat iets 'gekund' wordt, nodigt uit tot nieuwe pogingen, gericht op het bevestigen en tonen van de kunde en tot het met overtuiging aandurven van een iets moeilijker taak. Dit proces houdt zichzelf aldus in gang, en resulteert in steeds hogere, complexere en/of meer verfijnder vormen van beheersing. Succeservaringen zijn in dit proces belangrijk, hoewel tegenvallende resultaten zeker niet als irrelevant mogen worden afgedaan. Dit proces kan gemakkelijk geheel in cognitieve kaders worden getrokken, terwijl een zekere emotionele betrokkenheid op de resultaten van handelen niet veronachtzaamd dienen te worden (Vermeer, 1991).

In het werk van de Amerikaanse psychologe Susan Harter (1978; 1981) is de stap gezet naar het meten van een zelfstandig leer- en ontwikkelingsconcept, n.l. competentie. In haar onderzoek is zij vooral gericht op de leeftijdsperiode van de basisschool (4-12 jaar). Centraal staat bij haar de persoonlijke indruk van de eigen competentie. Zij spreekt van 'waargenomen competentie' ('*perceived competence*') of 'competentie-beleving'. In Harter's benadering wordt onderscheid gemaakt tussen meerdere terreinen van competentie: cognitieve competentie (de indruk van de eigen schoolprestaties), sociale competentie (de indruk van de eigen vaardigheid in de omgang met leeftijd- en/of klasgenoten) en fysieke of motorische competentie (de indruk van de eigen vaardigheid in spelletjes buiten op straat en in situaties bij gymnastiek en sport).

Harter construeerde voor de basisschoolleeftijd twee meetinstrumenten om de eigen inschatting te bepalen. Naast een platentest (voor kinderen van 5 tot 8 jaar; Harter & Pike, 1984) is een vragenlijst geconstrueerd (voor kinderen van 8 tot 12 jaar; Harter, 1982).

In dit artikel komt de vragenlijst aan bod; het onderzoek met de Nederlands versie van de platentest is elders beschreven (Van Rossum & Vermeer, 1992). Vanuit de Amerikaanse test (Harter, 1985) is een Nederlandse versie geconstrueerd. De oorspronkelijke test omvat zes schalen. In de hier voorliggende rapportage worden de bevindingen betreffende vijf schalen besproken. Hierbij valt de nadruk op de drie competentie-schalen, in het bijzonder op de schaal voor motorische competentie. (De Nederlandse bewerking van Harter's vragenlijst is immers aangevangen in het kader van het eerder genoemde MRT-project.)

Een reeks onderzoekingen is uitgevoerd om de betrouwbaarheid en validiteit van de schalen te bepalen, inzicht te krijgen in de stabiliteit van de scores en de invloed op de invulling te bepalen van test-houding, leeftijd en geslacht. In tabel 1 wordt een overzicht gepresenteerd van de verschillende, hieronder te bespreken onderzoekingen.

Deze tabel dient als een routewijzer, met verwijzingen naar de paragrafen waarin het betreffende onderzoek is weergegeven.

Tabel 1. Overzicht van de onderzoekingen naar de Nederlandstalige versie van Harter's vragenlijst die in dit artikel worden gerapporteerd. Naast het aantal schalen waarop het betreffende onderzoek betrokken is, wordt ook het aantal kinderen en de (school)-groep van de kinderen aangegeven (5;7 betekent: kinderen uit groep 5 en uit groep 7; 5-7 betekent: kinderen uit groep 5 tot en met 7). Ten slotte is met de paragraaf de vindplaats van het betreffende onderzoek in dit artikel aangegeven

onderzoeksdoel	schalen	aantal	groep	par.
betrouwbaarheid				
-interne consistentie	5	229	5;7	2.1
-test-hertest	5	108	5-8	2.2
validiteit				
-oordeel leerkracht	3	132	5-8	3.1
-motorische prestatie	1	192	5;7	3.2
idem	1	83	5-6	3.2
overig				
-stabiliteit (6 mnd)	5	39	6-7	4.1
idem (8 mnd)	5	80	5-6	4.1
-interrelaties schalen	5	83	5-6	4.2
idem	5	110	7	4.2
-testhouding	5	173	5;7	4.3
-leeftijd/sekse	5	39	6-7	4.4
idem	5	80	5-6	4.4
idem	1	200	5-8	4.4

2. De betrouwbaarheid van de Nederlandse versie

Harter (1982; 1985) heeft twee versies van de vragenlijst geconstrueerd, die sterk overeenkomen voor zover het de competentie-schalen betreft. In het oorspronkelijk ontwikkelde instrument (Harter, 1982) zijn vier schalen opgenomen, die elk één van de drie competentie-gebieden (cognitief, sociaal en motorisch gedrag) bestrijken. Verder is nog een schaal voor 'eigenwaarde' opgenomen. In de latere versie (Harter, 1985) zijn naast de eerdere schalen (met een enigszins veranderde formulering bij sommige vragen) ook schalen voor 'uiterlijk' en voor 'normatief gedrag' opgenomen; deze versie is gebruikt in het hier gerapporteerde onderzoek.

Elk item heeft een bijzondere vorm. Het kind krijgt twee uitspraken voorgelegd; de ene uitspraak duidt de groep kinderen aan die zichzelf kennelijk als 'goed' beoordelen, terwijl de andere uitspraak de groep kinderen aanduidt die zich als minder positief zien. Enkele voorbeelden van uitspraken staan in Tabel 2. Nadat het kind heeft gekozen voor één van beide alternatieven, geeft het vervolgens aan in hoeverre het zichzelf in meerdere of mindere mate overeen vindt komen met het gekozen alternatief. Zo komt een beoordeling tot stand op een schaal van 1 tot 4. Hoe hoger de score hoe hoger het kind de eigen competentie of zichzelf inschat.

Tabel 2. Ter illustratie van de wijze waarop de vragenlijst aangeboden wordt enkele vragen uit de Nederlandse versie van de vragenlijst. De voorbeelden zijn de eerste vier vragen van de vragenlijst; de eerste vraag geldt als voorbeeld en 'warming-up', de overige vragen zijn opgenomen in achtereenvolgens de schalen naar cognitieve, sociale en motorische competentie

	dat heb ik ook heel erg	dat heb ik ook een beetje				dat heb ik ook een beetje	dat heb ik ook heel erg
1.	□	□	Sommige kinderen vinden het leuk om buiten te spelen	MAAR	Andere kinderen spelen liever binnen	□	□
2.	□	□	Sommige kinderen vinden dat *ze erg goed* zijn op school	MAAR	Andere kinderen *weten niet zo zeker* of ze goed genoeg zijn	□	□
3.	□	□	Sommige kinderen krijgen *moeilijk* vriendjes of vriendinnetjes	MAAR	Andere kinderen krijgen die nogal *gemakkelijk*	□	□
4.	□	□	Sommige kinderen zijn *erg goed* in allerlei sporten	MAAR	Andere kinderen vinden zich *niet zo goed* in een of andere sport	□	□

Elke vraag wordt dus in een twee-traps procedure gesteld, het z.g. "*structured alternative format*" (Harter, 1981, p. 15). Deze vorm van vragen stellen is volgens Harter (1981; 1982) een goede remedie tegen sociaal wenselijke antwoorden. Door de indirecte wijze van vragen stellen zou het kind gemakkelijker toegeven dat het behoort tot die groep van kinderen die ergens niet zo goed in is of zichzelf niet zo positief waarderen. In de handleiding (Harter, 1985) worden voor groepen die in leeftijd vergelijkbaar zijn met diegene die in het Nederlandse onderzoek betrokken zijn (Harter's steekproeven 'C' en 'D', betrekking hebbend op '*grades*' 3 tot en met 6), gemiddelden vermeld die fluctueren rond de waarde 2,75, met sterke variatie in individuele scores (spreidingen tussen 0,50 tot 0,85 worden gerapporteerd).

2.1 *Betrouwbaarheid: interne consistentie van de schalen*

In een eerste onderzoek naar de competentie-vragenlijst is een versie gebruikt met alle zes oorspronkelijke schalen, elk bestaande uit 8 vragen (Van Rossum, Vermeer, Van den Born, Deelstra & Van der Kolk, 1987). De resultaten van dit onderzoek noopten tot bijstelling van met name de schaal voor motorische competentie, terwijl tegelijk de omvang van de schaal 'normatief gedrag' ietwat gering bleek met slechts vijf resterende vragen.

In het in dit artikel gerapporteerde vervolgonderzoek zijn acht vragen toegevoegd aan de motorische schaal. Dit is gedaan in aansluiting op het onderzoek van Ulrich (1984) die een bewerking van met name de motorische schaal empirisch fundeerde. De vragen hebben betrekking op fundamentele motorische vaardigheden: verspringen, hardlopen, een bal schoppen, een bal werpen, een bal vangen, met een bal stuiteren. In onderzoek naar spelvoorkeur van basisschoolleerlingen (Van Rossum & Timmer, 1984) werd vastgesteld dat nagenoeg alle negen- en elf-jarige kinderen zeggen te zwemmen en te schaatsen; deze beide motorische activiteiten zijn dan ook toegevoegd. Door de toename van het aantal items van de motorische schaal is, om tijdsredenen bij de afname, besloten in vervolg-onderzoek de schaal voor normatief gedrag niet op te nemen. De tweede versie van de vragenlijst bestaat dus uit vijf schalen: cognitieve, sociale en motorische competentie, uiterlijk en eigenwaarde.
Deze versie van de vragenlijst is voorgelegd aan 229 basisschoolkinderen, 100 van groep 5 en 129 van groep 7, afkomstig van basischolen in Enschede. Ook hier is de samenhang tussen de items van de schalen bepaald via de waarde van Cronbach's alpha. In tabel 3 zijn de resultaten weergegeven (gemiddelde score, spreiding, aantal items en waarde van Cronbach's alpha).

Tabel 3. Resultaten voor de bewerkte versie van de vragenlijst, bij kinderen van groep 5 (n = 100) en groep 7 (n = 129). Naast het rekenkundig gemiddelde (gem) en de spreiding (SD) is het aantal items (items) en de waarde van Cronbach's alpha (alpha) weergegeven

	items	gem	SD	alpha
cognitieve competentie	7	2,13	0,61	0,80
sociale competentie	8	2,12	0,59	0,72
motorische competentie	12	1,97	0,51	0,78
uiterlijk	7	1,83	0,65	0,81
eigenwaarde	8	1,77	0,54	0,75

Deze resultaten komen overeen met de eerder gevonden resultaten, in de zin dat nagenoeg gelijke of iets hogere waarden voor de interne consistentie van de schalen is gevonden. Geconcludeerd wordt dat bij elk van de schalen sprake is van een redelijk tot goede interne consistentie, met goede spreiding bij een gemiddeld (dit wil zeggen, rond de 2 op een schaal van 1-4) gemiddelde. Er worden dus iets lagere gemiddelde scores op de schalen gevonden dan in het Amerikaanse onderzoek bij vergelijkbaar leeftijdsniveau (Harter, 1985; steekproeven 'C' en 'D').

In de onderzoekingen waarover hieronder gerapporteerd wordt, is deze vragenlijstversie, bestaande uit 5 schalen, gebruikt. Als bijlage is een overzicht van de vragen opgenomen.

2.2 *Betrouwbaarheid: test-hertest gegevens van de schalen*

Bij een groep van 108 kinderen van de groepen 5 tot en met 8, leerlingen van twee basisscholen in Hilversum, is de vragenlijst twee maal afgenomen met een tussenperiode van 5 weken. De groep bestaat uit 62 jongens en 46 meisjes; 20 kinderen van groep 5, 34 van groep 6, 27 van groep 7 en 27 van groep 8. Afname geschiedde op school tijdens de schooluren.

De waarden van de Pearson product-moment correlatie-coëfficiënt, als maat voor de test-hertest betrouwbaarheid, staan in tabel 4.

Verder is nagegaan of er statistisch significante verschillen in gemiddelde schaalscore waren tussen eerste en tweede meting. Dit bleek alleen het geval te zijn voor de schaal 'eigenwaarde' ($t = 3.00$; $p < 0.05$). De gemiddelden (en spreidingen) op eerste en tweede meting zijn ook opgenomen in tabel 4.

Tabel 4. Resultaten voor de test-hertest betrouwbaarheid (corr) van de bewerkte versie van de vragenlijst (n = 108). Verder zijn ook de gemiddelden met hierbij tussen haakjes de spreidingen vermeld bij de eerste en de tweede afname (gem1; gem2)

	corr	gem1	gem2
cognitieve competentie	0,81	2,13 (0,67)	2,12 (0,63)
sociale competentie	0,70	2,24 (0,57)	2,16 (0,55)
motorische competentie	0,83	1,96 (0,53)	1,96 (0,52)
uiterlijk	0,68	1,76 (0,62)	1,71 (0,55)
eigenwaarde	0,74	1,80 (0,50)	1,70 (0,50)

Op grond van kwalificaties voor de correlatie-waarden, die opgesteld zijn door Bös (1987), kan de conclusie luiden dat matige ('uiterlijk'), aannemelijke ('sociale competentie'; 'eigenwaarde') en zeer goede ('cognitieve competentie'; 'motorische competentie') betrouwbaarheidswaarden zijn gevonden voor de Nederlandse vragenlijst-versie.

3. De validiteit van de Nederlandse versie

In deze sectie worden twee onderzoeksactiviteiten besproken: de overeenkomst tussen het oordeel van de groepsleerkracht en dat van de leerling (op cognitieve, sociale en motorische competentie), en de overeenkomst tussen de score van de leerling op een motoriektest en de indruk van de leerling (op motorische competentie).

3.1 *Validiteit van cognitieve, sociale en motorische competentie: inschatting door de groepsleerkracht*

Bij een groep van 132 kinderen van de groepen 5 tot en met 8, leerlingen van twee basisscholen in Valkenswaard, is de vragenlijst afgenomen op school tijdens de schooluren. De groep bestaat uit 74 jongens en 58 meisjes; 32 leerlingen van groep 5, 32 van groep 6, 30 van groep 7 en 38 van groep 8.

Aan de groepsleerkracht is gevraagd op te geven welke leerlingen volgens hem/haar denken dat ze de besten zijn van de klas en welke leerlingen denken dat ze de slechtsten zijn. De groepsleerkracht kon maximaal drie leerlingen per competentie-gebied (schoolse vakken, sociale omgang met leeftijdgenoten, motoriek) vermelden. Om de validiteit van de competentie-schalen te bepalen zijn de groepen van genomineerden onderling vergeleken. De verwachting is hierbij dat de gemiddelde score van de 'besten' hoger is dan die van de 'slechtsten'. Op cognitieve competentie zijn 23 leerlingen als 'besten' opgegeven en 22 als 'slechtsten'; bij sociale competentie 22 'besten' en 18 'slechtsten' en bij motorische competentie 24 'besten' en 21 'slechtsten'.

De gemiddelde schaalscores van de groepen zijn onderling vergeleken via variantie-analyses (factoren: groep, sekse). De gemiddelden op elk van de competentie-schalen zijn weergegeven in tabel 5.

In elk van de analyses is een statistisch significant verschil ($p < 0.05$) aangetroffen tussen de groepen van 'besten' en 'slechtsten'. In alle gevallen werd het verwachte verschil gevonden: een hogere score voor de 'besten' op cognitieve competentie, op sociale competentie en op motorische competentie.

Met betrekking tot sekse is op geen van de schalen (p-waarden van tenminste 0,29) een statistisch significant effect gevonden. Op de schaal motorische competentie werd een significante interactie tussen groep en sekse gevonden ($F_{(1;41)} = 6{,}63$; $p = 0{,}014$): hoewel zowel bij de jongens als de meisjes een hogere gemiddelde score werd aangetroffen bij de 'besten' dan bij de 'slechtsten' (volgens Duncan's post-hoc toets), was dit verschil bij de jongens veel groter ($M = 3{,}50$ versus $M = 2{,}29$) dan bij de meisjes

(M = 3,07 versus M = 2,69). Omdat de leerkracht alleen gevraagd is de kinderen te noemen die zichzelf het hoogst, resp. laagst inschatten en hierbij geen enkele hint in de richting van geslacht is gegeven, wijst dit resultaat erop dat het onderscheid tussen 'besten' en 'slechtsten' zich veel geprononceerder voordoet bij jongens dan bij meisjes.

Tabel 5. Gemiddelden van 'besten' en 'slechtsten' volgens de groepsleerkracht op cognitieve, sociale en motorische competentie (achter de gemiddelde score staat, tussen haakjes, de betreffende spreiding; eronder is, eveneens tussen haakjes, het aantal proefpersonen in de betreffende groep vermeld). In de meest rechter kolom zijn de resultaten van de ANOVA weergegeven voor de betreffende competentie-schaal: de F-waarde en, tussen haakjes eronder, de vrijheidsgraden.

	'besten'	'slechtsten'	F
cognitieve competentie	3,38 (0,38) (n = 23)	2,44 (0,38) (n = 22)	67,87* (1;41)
sociale competentie	3,23 (0,35) (n = 22)	2,63 (0,59) (n = 18)	16,07* (1;36)
motorische competentie	3,37 (0,47) (n = 24)	2,54 (0,58) (n = 21)	25,02* (1;41)

* $p < .01$

3.2 *Validiteit van motorische competentie: relatie tussen waargenomen motorische competentie en motorisch functioneren*

In twee onderzoekingen bij leerlingen van Enschedese basisscholen werd een negatieve waarde gevonden voor de correlatie-coëfficiënt tussen de score op een motoriektest (MOT'87; zie Van Rossum, 1990) en de score op de motorische competentieschaal.

In onderzoek bij een groep van 98 leerlingen van groep 5 en bij een groep van 94 leerlingen van groep 7 is voor elke groep afzonderlijk de relatie tussen motoriekscore en motorische competentie-score vastgesteld; in beide gevallen is een waarde van -0,29 ($p = 0,01$) gevonden. In een andere onderzoeking, bij een groep van 83 leerlingen samengesteld uit leerlingen van de groepen 5 en 6, werd een waarde van -0,20 ($p = 0,06$) gevonden. Deze resultaten duiden op een zwakke negatieve samenhang tussen motorische competentie en motorische prestatie: bij een hogere score op een motoriektest bestaat een zekere neiging tot een lagere inschatting van de eigen mogelijkheden.

Naast het bepalen van correlatie-waarden, kan de samenhang tussen competentie en prestatie ook bekeken worden aan de hand van een vergelijking van gemiddelde scores.

Binnen de hiervoor al genoemde groepen (van 98 leerlingen van groep 5 en 94 van groep 7) zijn, op basis van de score op de motoriektest, subgroepen geselecteerd van 'toppers', 'middelmatigen' (scorend rond de mediaan) en 'slechten'. Een ANOVA leverde geen verschil op tussen de subgroepen in gemiddelde motorische competentie-score, zowel in de groep-5-leerlingen ($F_{(2; 23)} = 2{,}27$; $p = 0{,}13$), als in de groep-7-leerlingen ($F_{(2; 20)} = 1{,}13$; $p = 0{,}34$).

Het spreekt vanzelf dat de subgroepen op motoriekscore (dus de score op de motoriektest, duidend op het niveau van motorisch functioneren) sterk onderling verschillend bleken, zowel in de groep-5 steekproef ($F_{(2; 23)} = 165{,}84$; $p = 0.00001$) als in de groep-7 steekproef ($F_{(2; 20)} = 231{,}01$; $p = 0.00001$).

Samenvattend kan worden gezegd dat bij groepen gewone kinderen in gewone schoolklassen geen eenduidige steun gevonden wordt voor een positieve relatie tussen waargenomen motorische competentie en de motorische prestatie. Het blijkt zeker niet zo te zijn dat degenen die aantoonbaar beter zijn in motoriek ook een betere indruk hebben van zichzelf op dat terrein. Dit blijkt zowel uit de waarden van correlatie-coëfficiënten als uit de gemiddelde scores op waargenomen motorische competentie.

3.3 *Validiteit van motorische competentie: waargenomen motorische competentie en motorisch functioneren bij MRT-kinderen*

Op de motorische competentie-schaal bleek in eerder gepubliceerd onderzoek (Van Rossum et al., 1987) de gemiddelde score van kinderen met een motorische achterstand (MRT-kinderen) significant lager te zijn dan die van de 'normale' klasgenoten. Ook werd een significant verschil tussen beide groepen gevonden voor de waarde van de correlatie-coëfficiënt tussen motorische competentie-score en motoriekscore.

In meer recent uitgevoerde onderzoekingen zijn deze resultaten gedeeltelijk gerepliceerd. Tabel 6 geeft een overzicht van de gevonden resultaten, beperkt tot de motorische competentie-schaal (hoewel steeds alle schalen van de competentie-vragenlijst werden afgenomen). In alle gevallen was de groep van klasgenoten gematched op leeftijd, sekse en etnische achtergrond met de groep van MRT-leerlingen.

Zoals de resultaten van de vier steekproeven laten zien, wordt weliswaar in drie gevallen een significant verschil in gemiddelde score op motorische competentie gevonden, maar twee keer in een niet-verwachte richting: de MRT-groep behaalde in die gevallen een *hogere* score dan de groep van klasgenoten.

De resultaten ten aanzien van de correlatie coëfficiënt geven eveneens geen eenduidig beeld. De eerdere bevinding (Van Rossum et al., 1987) dat de samenhang tussen motorische competentie en motorische prestatie anders is bij MRT-leerlingen dan bij hun klasgenoten wordt in twee gevallen (steekproef 2 en steekproef 3, vgl. tabel 6) teruggevonden. In steekproef 2 is sprake van een replicatie van de eerdere bevinding: de relatie tussen competentie en prestatie is positief bij de klasgenotengroep, maar afwezig bij de MRT-groep. Het resultaat van steekproef 3 duidt op een negatieve relatie

tussen competentie en prestatie bij de MRT-groep en een afwezige relatie bij de klasgenotengroep.

Tabel 6. Gemiddelden van MRT-leerlingen en klasgenoten op waargenomen motorische competentie (achter de gemiddelde score staat, tussen haakjes, de betreffende spreiding; eronder is, eveneens tussen haakjes, het aantal proefpersonen in de betreffende groep vermeld). In de drie rechter kolommen is achtereenvolgens weergegeven: de t-waarde van de toetsing van beide gemiddelde scores (met daaronder, tussen haakjes, het aantal vrijheidsgraden), de correlatie-coëfficiënt voor de MRT-groep tussen score op waargenomen motorische competentie en score op motoriektest en, ten slotte, dezelfde coëfficiënt voor de klasgenoten-groep

	MRT	klasg.	t	r_{MRT}	r_{klasg}
steekproef 1 (groep 5)	2,06 (0,5) (n = 26)	1,61 (0,4) (n = 26)	3,16** (50)	.28	.23
steekproef 2 [1] (groep 5/6)	1.94 (0,6) (n = 40)	2,21 (0,4) (n = 40)	-2,34* (78)	-.10	.41**
steekproef 3 [2] (groep 6/7)	2,24 (0,3) (n = 18)	2,27 (0,4) (n = 21)	0,25* (37)	.49*	-.13
steekproef 4 (groep 7)	2,33 (0,4) (n = 24)	2,00 (0,5) (n = 24)	2,60** (46)	.31	-.08

* $p < .05$
** $p < .01$

[1] significant verschil tussen de correlatie-coëfficiënten van MRT- en klasgenoten-groep ($z = 4.67$; $p < .01$)
[2] significant verschil tussen de correlatie coëfficiënten van MRT- en klasgenoten-groep ($z = 2.06$; $p < .05$)

Zoals gezegd in de inleiding van dit artikel zijn MRT-leerlingen door de vakleerkracht lichamelijke opvoeding geselecteerd voor extra les in lichamelijke opvoeding vanwege een achterstand in motorisch functioneren. In alle binnen het MRT-project uitgevoerde onderzoekingen met kinderen van de bovenbouw van de basisschool is, zoals ook in de vier steekproeven die in tabel 6 zijn opgenomen, vastgesteld dat MRT-leerlingen een significant lagere score behalen op de motoriektest dan hun klasgenoten (Van Rossum, 1990; Van Rossum, Van den Born & Vermeer, 1992; Vermeer & Van Rossum, 1992). De niet eenduidige bevindingen met betrekking tot waargenomen motorische competentie kunnen dan ook niet in verband worden gebracht met de selectie van de leerlingen die voor MRT in aanmerking komen.

De algemene conclusie met betrekking tot de validiteit van de vragenlijst naar waargenomen competentie kan niet anders dan een voorlopige zijn; de resultaten zijn immers niet eensluidend. Enerzijds moet, op grond van overeenkomst tussen inschatting van de groepsleerkracht en de door kinderen uitgesproken indruk van de eigen vaardigheid (paragraaf 3.1), vastgesteld worden dat de schalen voor cognitieve, sociale en motorische competentie valide zijn. Anderzijds zijn met name op de schaal voor

motorische competentie tegenstrijdige resultaten geconstateerd. Hierbij gaat het om de relatie tussen de eigen subjectieve indruk (motorische competentie) en het eigen, met behulp van een motoriektest bepaalde, actuele motorische prestatieniveau, bij zowel gewone -dit is, niet op enig kenmerk geselecteerde- schoolkinderen (paragraaf 3.2) alsook bij kinderen met een motorische achterstand (paragraaf 3.3). Kennelijk zijn kinderen minder goed in het schatten van het eigen vaardigheidsniveau als in het communiceren van hun indruk hieromtrent aan de groepsleerkracht. Op grond van het hier gerapporteerde onderzoeksmateriaal zou de validiteit van de motorische competentie-schaal twijfelachtig moeten worden genoemd.

4. De Nederlandse versie: overige bevindingen

4.1 *De stabiliteit van de schalen*

Om de stabiliteit van de schaalscores over een langere tijdsperiode te bepalen zijn Pearson product-moment correlatie-coëfficiënten uitgerekend bij een groep van 39 kinderen (samengesteld uit leerlingen van de groepen 6 en 7), bij wie zes maanden na de eerste afname de vragenlijst ten tweede male is afgenomen. Verder is bij een groep van 80 leerlingen (samengesteld uit leerlingen van de groepen 5 en 6) de correlatie berekend tussen twee afnamen, met een tussenperiode van acht maanden. De waarden zijn weergegeven in tabel 7.

Tabel 7. Stabiliteit van de vragenlijst-schaalscores. Product-moment correlatie-coëfficiënten bij een herhaalde afname na 6 maanden (n = 39) en een herhaalde afname na 8 maanden (n = 80)

	6 mnd	8 mnd
cognitieve competentie	0,65	0,59
sociale competentie	0,67	0,51
motorische competentie	0,67	0,57
uiterlijk	0,59	0,49
eigenwaarde	0,41	0,57

Vastgesteld kan worden dat voor de stabiliteit van de schaalscores redelijke waarden gevonden zijn. Er is duidelijke samenhang tussen eerdere en latere afnamen, terwijl er ook ruimte voor verandering van de eigen indruk aanwezig blijft.

4.2 *De interrelaties tussen de schalen*

Om te kunnen vaststellen in hoeverre de schalen van de vragenlijst afzonderlijke facetten meten, is Pearson's product-moment correlatie-coëfficiënt berekend tussen de schaalscores. Dit is gebeurd bij twee groepen, bij een groep van 83 leerlingen (samengesteld uit de groepen 5 en 6) en bij een groep van 110 leerlingen (uit groep 7). De gevonden waarden zijn weergegeven in tabel 8.

Tabel 8. Samenhang tussen de schalen van de competentie-vragenlijst. In de bovenzijde van de matrix staan de getallen van 83 leerlingen (van groep 5 en groep 6), terwijl in de onderzijde van de matrix de getallen zijn weergegeven van 110 leerlingen (van groep 7). De vermelde getallen dienen gedeeld te worden door 100 voor de waarde van de Pearson product-moment correlatie-coëfficiënt

	cog	soc	mot	uiteig
cognitieve comp. (cog)	--	17	25	3334
sociale compet. (soc)	25	--	11	3732
motorische comp. (mot)	20	46	--	2424
uiterlijk (uit)	09	24	38	--71
eigenwaarde (eig)	26	32	35	75--

Naar uit tabel 8 blijkt, worden steeds positieve, niet al te hoge waarden voor de samenhang tussen de schalen gevonden. Hoewel er dus in het algemeen van enige samenhang sprake blijkt tussen de te onderscheiden elementen van de persoonlijke indruk, kan ook vastgesteld worden dat de schalen van de vragenlijst relatief onafhankelijk van elkaar zijn. Dit laatste betekent dat de score op de ene schaal geen uitspraken toestaat voor de score op een andere schaal. De enige uitzondering hierop is de relatief sterke samenhang tussen de schalen uiterlijk en eigenwaarde.

4.3 *Testhouding bij de beantwoording van de vragenlijst*

In een onderzoek bij leerlingen van groep 5 en groep 7, afkomstig van 7 basisscholen in Enschede, is nagegaan of enige invloed viel na te gaan van testhouding op de invulling van de vragenlijst naar waargenomen competentie. De groep bestond uit 173 kinderen (90 jongens en 83 meisjes; 62 leerlingen van groep 5 en 111 van groep 7). Bij deze kinderen is zowel de Nederlandse versie van Harter's vragenlijst afgenomen als de Amsterdamse Biografische Vragenlijst voor Kinderen (ABVK; Van Dijl & Wilde, 1982), in deze volgorde, met een week tussen beide afnamen in.

De ABVK is geconstrueerd voor het meten van persoonlijkheidskenmerken bij kinderen van 9 tot 15 jaar (Van Dijl & Wilde, 1982) en is hier in het geheel afgenomen. Er is dus informatie verkregen over 'neurotische labiliteit' (op twee manieren gemeten), 'introversie-extraversie' en 'testhouding'. In het kader van de onderzoeksvraag ging de interesse primair uit naar de scores op de testhoudingsschaal, duidend op het bezitten van een zelfdefensieve versus zelfkritische instelling; hoe hoger de score op deze schaal, hoe meer zelfdefensief gedrag aanwezig is, hetgeen erop duidt dat de invuller niet zichzelf beschrijft, maar een poging doet het beeld weer te geven dat de sociale omgeving van hem/haar heeft. Met andere woorden, de score op de testhouding-schaal geeft een indicatie van de mate waarin iemand probeert een sociaal gewenst beeld van zichzelf te schetsen en daarmee zichzelf beter of slechter voor te doen dan in werkelijkheid het geval is.

De scores op de schalen 'neurotische labiliteit' en 'introversie-extraversie' zijn in dit onderzoek slechts gebruikt ter vergelijking van de scores van de onderzochte groep met die van de normgroep van de ABVK. Zowel vergelijking van de correlaties tussen de ABVK-schalen als vergelijking van de scores (o.a., mediaan; 'range') bevestigden de indruk dat er op de drie schalen sprake is van een 'normale' (d.i. middelmatig scorende) onderzoeksgroep (Hoekstra, 1990).

Op twee manieren is de samenhang tussen testhoudingsscore en score op de schalen van de competentie-vragenlijst onderzocht. De eerste manier is via het berekenen van Pearson product-moment correlatie-coëfficiënten. Dit leverde in alle gevallen negatieve waarden op, tussen -0,09 en -0,32 (voor de gehele groep en voor subgroepen van sekse en klas). Deze waarden veranderden nauwelijks bij berekening van de partiële correlatie-coëfficiënt, waarin rekening gehouden werd met het belang dat het kind hecht aan 'motorisch competent zijn'.

Een tweede manier om de relatie tussen testhouding en schaalscores na te gaan, werd gevonden in het vergelijken van de gemiddelde schaalscore van twee subgroepen. De ene groep bestond uit kinderen met een lage score en de andere groep uit kinderen met een hoge score op testhouding. Beide groepen werden gekozen uit de gehele groep en bestonden uit respectievelijk 16 en 26 kinderen. Hoewel op alle schalen de groep met lage testhoudingsscores een iets hogere gemiddelde score behaalde, was er slechts in één geval sprake van een statistisch significant verschil (bepaald met behulp van de Mann-Whitney U test; $p=0.01$): de groep met een lage testhouding behaalde een hogere score op waargenomen cognitieve competentie dan de groep met een hoge testhouding (gemiddelde cognitieve competentie-score is respectievelijk 2,5 en 1,7).

Geconcludeerd wordt dat de resultaten van beide onderzoeksbenaderingen geen aanleiding reden geven te veronderstellen dat de testhouding van de invuller systematisch van invloed is op de beantwoording van de competentie-vragenlijst. De door Harter (1981; 1985) uitgesproken mening dat eventuele effecten van sociale wenselijkheid geminimaliseerd worden door de wijze van vragen stellen (*'structured alternative format'*, zie paragraaf 2), wordt door de hier gerapporteerde resultaten geenszins in twijfel getrokken.

4.4 *Invloed van leeftijd en sekse*

Het effect van leeftijd (opgevat als in een bepaalde schoolklas zitten) en sekse is in enkele onderzoekingen bepaald. De resultaten van deze beide onderzoekingen zijn in tabel 9 weergegeven. In het eerste onderzoek zijn de vijf schalen van de vragenlijst afgenomen, in het tweede alleen de schaal voor motorische competentie.

Tabel 9. Gemiddelden van jongens en meisjes op de schalen van de competentie vragenlijst. Achter de gemiddelde score staat, tussen haakjes, de betreffende spreiding. Steekproef a betreft een groep van 80 kinderen uit groep 5 en 6 (42 jongens en 38 meisjes); steekproef b betreft 265 leerlingen uit groep 5 tot en met 8, in ongeveer gelijke mate afkomstig uit elk van de vier klassegroepen (141 jongens en 124 meisjes)

	meisjes	jongens	
steekproef a:			
-cognitieve comp.	1,93 (0,66)	1,97 (0,69)	
-sociale compet.	1,78 (0,50)	2,02 (0,55)	
-motorische comp.	.2,26 (0,41)	1,86 (0.53)	1)
-uiterlijk	2,28 (0,61)	2,36 (0,57)	
-eigenwaarde	2,32 (0,56)	2,38 (0,47)	
steekproef b:			
-motorische comp.	2,13 (0,41)	1,89 (0,46)	2)

1) significant hoofdeffect 'sekse' ($F_{(1;76)} = 3{,}34$; $p < .01$).
2) significant hoofdeffect 'sekse' ($F_{(1;257)} = 19{,}34$; $p < .01$).

Op de gegevens van beide onderzoekingen is middels een variantie-analyse het effect nagegaan van 'klas', 'sekse' en de interactie van klas en sekse. In alle gevallen werd geen effect van klas gevonden (alle p-waarden > 0,10); evenmin werd een significante interactie gevonden (alle p-waarden > 0,10). In twee gevallen is een significant effect van 'sekse' geconstateerd: in beide onderzoekingen bleek dat jongens een hogere score op motorische competentie behaalden dan meisjes. Ten slotte werd nog vastgesteld dat meisjes neigen tot een hogere score op sociale competentie (p=0,06).

Concluderend kan worden gezegd dat de resultaten aangeven dat alleen op de motorische competentie-schaal verschillen tussen jongens en meisjes worden gevonden: jongens schatten zichzelf hoger in dan meisjes. Voor de overige schalen is niet anders mogelijk dan vast te stellen dat verschillen tussen jongens en meisjes niet van groot belang zijn, het gevonden effect op de schaal voor sociale competentie ten spijt. Ten aanzien van

leeftijd is geen enkel effect geconstateerd: de inschatting van kinderen blijkt geen systematische variatie met de leeftijd te vertonen.

5. Conclusies

De vragenlijst voor waargenomen competentie zoals geconstrueerd door Harter (1985), is bewerkt voor de Nederlandse situatie. De ervaringen met een eerste versie (Van Rossum et al., 1987) zijn in dit artikel nader aangevuld. Het overgrote deel van de in dit artikel besproken gegevens is verzameld in het kader van het Enschedese onderzoek naar het effect van 'motorische remedial teaching' (Vermeer & Van Rossum, 1992); daarnaast is een ruime hoeveelheid materiaal verzameld in ander verband en in andere steden. Via deze onderzoekingen is antwoord gezocht op een aantal klassieke vragen naar de test-technische aspecten van de vragenlijst. Hieronder wordt het gerapporteerde onderzoek samengevat en besproken vanuit twee invalshoeken. Eerst wordt de waarde besproken van de getallen die de vragenlijst oplevert (de technisch-instrumentele kant), waarna ingegaan wordt op de mogelijke toepassingen van de vragenlijst (de bruikbaarheid voor de praktijk).

Vastgesteld kan worden dat de vragenlijst vijf schalen telt die betrouwbaar zijn in tweeërlei opzicht. De vragen van de schalen voor cognitieve, voor sociale en voor motorische competentie, voor uiterlijk en voor eigenwaarde blijken een redelijk tot goede interne samenhang te hebben en kunnen dus elk inderdaad als een schaal worden beschouwd. Uit test-hertest onderzoek op de korte (5 weken) en de langere (6 en 8 maanden) termijn is gebleken dat herhaalde afname voldoende hoge overeenkomst tussen beide meet-tijdstippen oplevert om van in de tijd stabiele gegevens te kunnen spreken. Kortom, de schalen van de vragenlijst leiden op een repliceerbare wijze tot een betrouwbaar getal op vijf schalen.

Een belangrijke bevinding in het hier weergegeven onderzoeksmateriaal betreft de vaststelling dat geen invloed is geconstateerd van testhouding op de beantwoording van de vragenlijst. Harter's (1985) bewering dat de wijze waarop de vragen worden gesteld hiertegen bescherming biedt, wordt dus indirect bevestigd.

De vragenlijst leidt tot een individuele score op drie verschillende competentie-gebieden en op twee andere persoonskenmerken; deze schalen blijken verschillende, van elkaar relatief onafhankelijke aspecten te zijn (vgl. tabel 8). Er worden duidelijke individuele verschillen gevonden in de score op elk van de schalen (vgl. tabel 3 en 4). Kinderen met een hoge(re) en lage(re) inschatting van de eigen mogelijkheden kunnen dus goed worden onderscheiden.

Wat de hoogte van de gemiddelde score betreft is bij de Nederlandse kinderen een tendens aanwezig tot het zichzelf middelmatig tot redelijk goed inschatten op elk van de schalen (vgl. tabellen 3, 4 en 9). Dit is gemiddeld iets lager dan de gemiddelde score van Amerikaanse kinderen - Harter (1985) vermeldt een score die fluctueert rond de 3,0. Bij vergelijking van gemiddelden die afkomstig zijn uit verschillende culturen moet echter rekening gehouden worden met systematische verschillen in uitgangspunt - Hofstede (1991) spreekt in dit verband van *'acquiescence'*. Voor een juiste vergelijking zouden

de te vergelijken datasets dan ook eerst voor zo'n systematische tendens moeten worden gestandaardiseerd.

De individuele verschillen in score zijn gebruikt om vragen ten aanzien van de validiteit van de schalen te beantwoorden. Zo bleek het eigen oordeel van het kind en het oordeel van de groepsleerkracht goed overeen te komen, voorzover het ging om de kinderen die zichzelf het hoogst resp. het laagst inschatten. Het ging hierbij om de drie competentie-schalen (cognitieve, sociale en motorische competentie). Minder eenduidig viel het onderzoek uit naar de validiteit van de schaal voor motorische competentie, waarbij de samenhang tussen de waargenomen motorische competentie en de prestatie op een motoriektest als uitgangspunt is genomen. Vastgesteld moet worden dat er feitelijk geen eenduidige empirische steun is gevonden voor de intuïtieve mening dat een betere prestatie wel zal samenhangen met een betere inschatting van de eigen mogelijkheden. Dit geldt ook voor verschillen tussen kinderen van verschillende leeftijd en deels ook voor verschillen tussen jongens en meisjes. Oudere kinderen behalen niet zonder meer hogere scores dan jongere, evenmin als jongens zonder meer verschillen van meisjes [illegible]zicht (met uitzondering dan van 'motorische competentie').

Het is overigens moeilijk deze bevindingen eenduidig te interpreteren. Dit hangt naar onze mening vooral samen met de wijze waarop in de test de vragen worden gesteld: op grond van de antwoorden kan geen absolute score worden bepaald, maar wordt een relatieve score vastgesteld - het kind dient zich immers in te schatten in verhouding tot andere kinderen (vgl. tabel 2). Hiermee wordt een referentie opgeroepen die in het uiterste geval van kind tot kind zou kunnen verschillen. Om deze reden zijn vergelijkingen van gemiddelde scores tussen groepen, zonder inzicht in de referentiegroep(en), een hachelijke zaak. Het is daarom goed mogelijk dat nogal wisselende resultaten zijn geboekt bij vergelijkingen tussen MRT-groepen en klasgenotengroepen. Het is, ook om deze reden, niet verrassend te noemen dat geen leeftijdseffecten gevonden worden op de schalen van de competentie-vragenlijst. Kinderen merken immers ook niet dat ze langer worden als dat afgemeten wordt aan andere kinderen van de klas, omdat iedereen hetzelfde overkomt in ongeveer hetzelfde tempo, terwijl dit aan de hoogte van het meubilair, de lengte van kledingstukken of de hoogte van de kapstok of het tuimelrek wel weer goed valt af te meten.

Leerkracht en leerling bleken eenzelfde mening te hebben over het niveau waarop leerlingen zich inschatten op cognitief, sociaal en motorisch gebied (vgl. paragraaf 3.1), terwijl de relatieve beoordeling van motorische competentie door de leerling niet zonder meer overeen bleek te komen met de objectief gemeten prestatie op een motoriektest (paragraaf 3.2).

Het lijkt weinig zinvol in dit verband te wijzen op het fenomeen dat de indruk die het kind heeft van eigen kunnen tijdens de basisschoolperiode betrouwbaarder wordt, dat wil zeggen, meer in overeenstemming komt met de realiteit. In de onderzoeksliteratuur wordt met enige regelmaat vastgesteld dat met name in de eerste jaren van de basisschoolperiode de inschatting van de eigen kunde te wensen overlaat, dat wil zeggen, niet in overeenstemming is met de werkelijke prestatie (Gullo & Ambrose, 1987; Harter & Pike, 1984; Ruble, 1983; Stipek, 1981). De opvatting dat met name jongere kinderen

geen goed zicht hebben op de eigen competentie is goed gedocumenteerd in onderzoek. In het huidige onderzoek gaat het echter om oudere basisschoolkinderen, van wie desondanks moet worden vastgesteld dat deze kinderen slecht zicht hebben op, met name, hun motorisch kunnen. Het zou niet alleen zinvol zijn in onderzoek verder na te gaan of een dergelijke discrepantie ook bestaat op andere competentie-gebieden, maar ook welke variabelen een rol spelen bij de relatie tussen eigen oordeel en eigen prestatie.

In dit verband kan gewezen worden op Harter's (1985) opvatting dat het van belang is vast te stellen of het kind het betreffende competentie-gebied belangrijk vindt. De relevantie van deze 'belangrijkheidsscore' is voor Harter (1985) zo duidelijk dat ze voorstaat een discrepantiescore te berekenen tussen competentie-score en belangrijkheidsscore. Er is intuïtief zeker wel iets voor te zeggen om in aanmerking te nemen in welke mate het kind belang hecht aan het betreffende gebied. In het merendeel van de hier gerapporteerde onderzoekingen met de Nederlandse versie is het kind ook gevraagd het belang aan te geven van elk van de gebieden. Statistische analyse van de aangepaste gegevens (dat wil zeggen, de door Harter (1985) voorgestelde aftrekprocedure tussen competentie- en belangrijkheids-score) leverde in geen enkel geval een verandering op in de resultaten.

Ter illustratie het volgende voorbeeld. Bij de berekening van de relatie tussen motorische competentie en motorische prestatie is de partiële correlatie-coëfficiënt berekend, waarin het belang dat het kind hecht aan competent-zijn-op-motorisch-gebied is meegewogen. Bij een groep van 200 leerlingen (groep 5 tot en met 8) bleek de partiële correlatie -0,21 te bedragen (in plaats van de 'gewone' -0,19), een minieme verandering (in beide gevallen: $p < 0{,}01$).

Zoals hierboven uiteengezet, impliceert de constructie van de vragenlijst enige beperkingen voor het gebruik. Zoals gezegd lijkt bij onderzoek naar verschillen tussen groepen, volgens welk criterium dan ook onderscheiden (onder andere: sekse, leeftijd, motorische achterstand), ernstig rekening te worden gehouden met een specificatie van de betreffende referentiegroep(en). De vragenlijst lijkt dan ook niet zonder meer geschikt om in een longitudinaal perspectief waargenomen competentie te traceren. Anderzijds worden veranderingen ten opzichte van dezelfde referentiegroep natuurlijk wèl tot uitdrukking gebracht in de schaalscores. Om deze reden is de vragenlijst als meet-instrument bijvoorbeeld prima geschikt voor gebruik bij interventie-onderzoek. In een recent verschenen themanummer over 'Motorische competentie' van het tijdschrift '*Bewegen & Hulpverlening*' (Van Rossum & Baardman, 1992) wordt in de bijdragen van Kunnen (1992) en Veerman (1992) op de waarde van met name Harter's competentie-vragenlijst ingegaan voor respectievelijk mytylschool-leerlingen en kinderen met emotionele en gedragsproblemen. Nog recenter wordt in het themanummer 'Zelfbeeld en psychisch functioneren' van het tijdschrift '*Kind en Adolescent*' (Veerman, Van der Meulen, Kunnen & Wesdorp-Uytenbogaart, 1993) duidelijk dat de vragenlijst te gebruiken is in de klinische praktijk, bij voorbeeld ter onderscheiding van kinderen met gedragsstoornissen binnen een psychiatrische populatie, jongens met antisociaal gedrag, en depressieve gedragsgestoorde kinderen.

In dit verband kan er op gewezen worden dat in het algemeen positieve, niet al te sterke relaties geconstateerd worden tussen de schalen onderling (vgl. tabel 8): oordelen over de eigen 'kunde' op verschillende gebieden staan kennelijk met elkaar in een positief verband. Binnen dit netwerk van verbindingen is de sterke relatie tussen de schalen uiterlijk en eigenwaarde opvallend te noemen. Ook in Harter's (1985) onderzoek valt deze relatie op door haar sterkte. De vragenlijst geeft de mogelijkheid de verschillende, te onderscheiden aspecten in het zelfbeeld van het kind vast te stellen. De relevantie van een dergelijk breed scala aan informatie bleek, ter illustratie, in een recente analyse van de effectiviteit van interventie bij kinderen met een motorische achterstand (Van Rossum & Vermeer, in druk). Kinderen die als interventie extra lessen lichamelijke opvoeding hadden gekregen, bleken in significante mate vooruit te zijn gegaan op '*global self-worth*', een uit de schalen van de vragenlijst te berekenen globale index van zelfwaardering (vgl. Harter, 1985).

Zonder er hier uitgebreid bij stil te willen staan, moet gewezen worden op de relevantie van 'self-reference' noties in de context van leerprocessen. De cyclus die in een sport-motorisch kader wel wordt aangeduid als 'the wheel of athletic performance' (Iso-Ahola & Bradfield, 1986) beschrijft de wijze waarop de eigen waargenomen competentie van invloed is op de verwachting van succes, waardoor meer energie gestopt wordt in het bereiken van het beoogde doel, waarna succes in dat opzicht leidt tot aanpassing van de waargenomen competentie. De cyclus is wezenlijk identiek bij een negatief uitgangspunt en dito verwachting en resultaat. De eigen indruk is in zo'n visie op leerprocessen uitermate relevant als medium, zowel bij motorische vaardigheden (Van Rossum, 1992) alsook in het kader van schoolprestaties (Kunnen, 1993).

Samenvattend kan worden vastgesteld dat het onderzoek naar de Nederlandse versie van de vragenlijst van Harter (1985) een betrouwbaar meet-instrument heeft opgeleverd. Over de validiteit van het instrument is het laatste woord nog niet gezegd, hoewel het onderzoek met de schaal voor motorische competentie twijfel oproept. Nader onderzoek naar en met het gepresenteerde meet-instrument lijkt dan ook geïndiceerd. Op dit moment is in ieder geval een meet-instrument voorhanden dat zeker goed bruikbaar is ter beoordeling van de inschatting van de eigen competentie van basisschoolkinderen. Ondanks de beperkingen voortkomend uit de constructie van het instrument, kan het van dienst zijn bij het vaststellen van de status quo en/of de evaluatie van (relatief kortdurende) interventies of specifieke curriculaire of andere activiteiten, bij voorbeeld in de praktijk van de schoolbegeleidingsdienst of in die van de zelfstandig gevestigde psycholoog/pedagoog.

Summary

This article reports a series of investigations on the reliability and the validity of a questionnaire to measure perceived competence of school-aged children. Following earlier published research (Van Rossum, Vermeer, Van den Born, Deelstra & Van der Kolk, 1987), the original test by Harter (1982) has been adapted for older children of the elementary school. The test measures the appraisal of the child of his/her own competence in the cognitive, social and physical-motoric areas, and the child's assessment

of it's physical appearance and it's self-worth. Each of the scales of the Dutch version of Harter's test appears to be reliable. Further, the findings cause one to keep an open mind about the validity of the competence scales. In the studies reported here emphasis has been laid on the area of physical-motoric competence.

Correspondentieadres: dr. J.H.A. van Rossum, Vrije Universiteit, Faculteit der Bewegingswetenschappen, Vakgroep Psychologie, Van der Boechorststraat 9, 1081 BT Amsterdam, Nederland

Noten

1. Voor het MRT-project is subsidie verkregen van de Stichting Kinderpostzegels te Leiden en van de Koninklijke Vereniging van Leraren Lichamelijke Opvoeding te Zeist. Het project is uitgevoerd op verzoek van de Dienst 'Sport en Recreatie' van de gemeente Enschede en is van daaruit in organisatorisch opzicht geleid door J. Bolk, consulent Lichamelijke Opvoeding.

Literatuur

Bös, K. (1987). *Handbuch sportmotorischer Tests.* Göttingen: Verlag für Psychologie Dr. C.J. Hogrefe.

Dijl, H. van, & Wilde, G.J.S. (1982). *Handleiding bij de Amsterdamse biografische vragenlijst voor kinderen (ABVK).* Amsterdam: Rossen.

Gullo, D.F., & Ambrose, R.P. (1987). Perceived competence and social acceptance in Kindergarten: Its relationship to academic performance. *Journal of Educational Research, 81*, 28-32.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 21*, 33-64.

Harter, S. (1981). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? In G.C. Roberts & D.M. Landers (Red.), *Psychology of motor behavior and sport - 1980* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development, 53*, 87-97.

Harter, S. (1985). *Self-perception profile for children* (revision of the perceived competence scale for children) - Manual. Colorado: University of Denver.

Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development, 55*, 1969-1982.

Hoekstra, A. (1990). *Test-attitude en de competentie-vragenlijst.* Amsterdam: Vrije Universiteit, Faculteit der Bewegingswetenschappen. (niet gepubliceerd onderzoeksverslag)

Hofstede, G. (1991). *Cultures and organisations: Software of the mind.* London: McGraw-Hill.

Iso-Ahola, S.E., & Bradfield, B. (1986). *Psychology of sports: A social psychological approach.* Dubuque, Iowa: WmC. Brown.

Kunnen, E.S. (1992). Waargenomen competentie, motivatie en ervaren controle bij mytylschoolleerlingen: Ontwikkeling en stimulering. *Bewegen & Hulpverlening, 9*, 226-242.

Kunnen, E.S. (1993). Ervaren controle en waargenomen competentie op de basisschool. *Kind en Adolescent, 14*, 194-204.

Rossum, J.H.A. van (1990). MOT'87, een motoriektest voor 4-12 jarigen: De betrouwbaarheid van de test. *Bewegen & Hulpverlening, 7*, 33-41.

Rossum, J.H.A. van (1992). Motorische competentie en gedrag: Het ei van Columbus of een lege dop? *Bewegen & Hulpverlening, 9*, 266-272.

Rossum, J.H.A. van, & Baardman, I. (Red.) (1992). Motorische competentie (themanummer). *Bewegen & Hulpverlening, 9* (3), 180-276.

Rossum, J.H.A. van, & Timmer, B.S. (1984). Sexe-rol stereotypie en sexe-rol identiteit in de spelkeuze van 7-, 9- en 11-jarige kinderen. *Psychologica Belgica, 15*, 47-72.

BEST COPY AVAILABLE

Rossum, J.H.A. van, & Vermeer, A. (in druk). Perceived athletic competence and global self-worth in elementary school children with motor difficulties. In J.H.A. van Rossum & J.I. Laszlo (Red.), *Motor development: Aspects of normal and delayed development.* Amsterdam: Free University Press.

Rossum, J.H.A. van, & Vermeer, A. (1992). Het meten van waargenomen competentie bij basisschoolkinderen door middel van een platentest. *Bewegen & Hulpverlening, 9*, 198-212.

Rossum, J.H.A. van, Born, S. van den, & Vermeer, A. (1992). Social inhibition and motor skill performance in first, third and fifth grade children. *Acta Paedopsychiatrica, 55*, 107-113.

Rossum, J.H.A. van, Vermeer, A., Born, S. van den, Deelstra, H., & Kolk, W. van der (1987). Het competentiebegrip en motorische remedial teaching. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 26*, 515-524.

Ruble, D.N. (1983). The development of social comparison processes and their role in achievement-related self-socialization. In E.T. Higgins, D.N. Ruble, & W.W. Hartup (Red.), *Social cognition and social development* (pp 134-157). New York: Cambridge University Press.

Stipek, D.J. (1981). Children's perceptions of their own and their classmates' ability. *Journal of Educational Research, 73*, 404-410.

Ulrich, B.D. (1984). *The developmental relationships between perceived and actual competence in motor ability and the relationship of each to motivation to participate in sport and physical activity.* East Lansing, Michigan, USA: Michigan State University. (niet gepubliceerde Ph.D. dissertatie)

Veerman, J.W. (1992). Competentiebeleving bij kinderen met emotionele en gedragsproblemen. *Bewegen & Hulpverlening, 9*, 243-254.

Veerman, J.W., Meulen, M. van der, Kunnen, S., & Wesdorp-Uytenbogaart, B. (Red.) (1993). Zelfbeeld en psychisch functioneren (themanummer). *Kind en Adolescent, 14* (3), 115-223.

Vermeer, A. (1991). *Motorische en sociale ontwikkeling als doel van het bewegingsonderwijs.* Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Vermeer, A., & Rossum, J.H.A. van (1992). Effecten van motorische remedial teaching in de basisschool. *Bewegen & Hulpverlening, 9*, 137-151.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.13 Basisonderwijs
Swidoc trefwoorden:
competentie-schalen
zelfevaluatie
motorische vaardigheid

Bijlage. Een overzicht van de vragen die per schaal gesteld worden in de Nederlandse versie van Harter's vragenlijst naar waargenomen competentie.

cognitieve competentie
- goed zijn op school
- gauw klaar zijn met je schoolwerk
- gemakkelijk dingen kunnen onthouden
- goed zijn op school tijdens de les
- bijna altijd het antwoord weten
- meestal snel begrijpen wat de meester of juf uitlegt
- goede rapporten krijgen op school

sociale competentie
- gemakkelijk vrienden krijgen
- veel vriendjes of vriendinnetjes hebben
- genoeg vriendjes of vriendinnetjes hebben
- samen met veel andere kinderen dingen doen
- door de meeste kinderen aardig gevonden worden
- vaak op feestjes gevraagd worden
- bijna nooit ruzie hebben met andere kinderen
- af en toe gepest worden

motorische competentie
- goed zijn in allerlei sporten
- goed genoeg zijn in sport
- goed zijn in spelletjes waarbij je een bal moet vangen
- een sport goed kunnen die je nog nooit eerder hebt gedaan
- goed zijn in hard lopen
- goed zijn in ver springen
- bijna altijd meedoen met spelletjes en sport
- goed zijn in spelletjes met het gooien van een bal
- nieuwe spelletjes meteen goed kunnen
- goed zijn in stuiteren met een bal
- helemaal niet bang zijn met gymnastiek
- jezelf lenig of sterk vinden

uiterlijk
- tevreden zijn met hoe je er uit ziet
- tevreden zijn met je lichaam
- vinden dat je er meestal wel leuk uitziet
- tevreden zijn met je gezicht en je haar
- er leuk uitzien
- er net zo leuk uitzien als andere kinderen
- vinden dat je meestal leuke kleren draagt

eigenwaarde
- tevreden zijn met jezelf
- tevreden zijn met hoe je leeft
- meestal tevreden zijn met jezelf
- vinden dat je het goed met jezelf getroffen hebt
- tevreden zijn met wie je bent
- vinden dat de manier waarop je dingen doet best goed is
- vinden dat je best de moeite waard bent
- soms trots zijn op jezelf

Ped. T. 19 (1994), nr. 1, p. 31-49

Vormgevingskenmerken van de leerweg AVMB

J. VISSER, R. VAN DEN BERG & E. ROELOFS

Samenvatting

Voor de landelijke innovatie avmb (algemene voorbereiding op maatschappij en beroep), een opleiding voor LBO-IBO leerlingen gericht op eenvoudige dienstverlenende beroepen, zijn de vormgevingskenmerken onderzocht. De volgende drie vragen stonden centraal: welke kenmerken van avmb zijn empirisch onderscheidbaar, in hoeverre worden deze kenmerken belangrijk geacht voor de realisering van avmb, en in welke mate worden deze kenmerken toegepast. Het onderzoek is in 1990-1991 uitgevoerd onder 43 van de 44 scholen die destijds avmb aanboden.

Elf kenmerken konden worden onderscheiden, geordend onder de vier hoofdcomponenten van avmb: ervaringsgericht leren en arbeidservaringsleren, de begeleidende en organiserende rol van de leerkracht, afstemming onderwijs en arbeid, en beroepsoverstijgende vaardigheden. Alle elf kenmerken werden door de leerkrachten, coördinatoren en schoolleiders als belangrijk gezien voor het realiseren van avmb op school. De kenmerken werden in redelijke mate toegepast, naar het oordeel van de leerkrachten en coördinatoren.

1. Wat is AVMB?

1.1 Een korte omschrijving

In de jaren zeventig bleek in het LBO en het IBO een groep leerlingen geen affiniteit te hebben met de bestaande opleidingsmogelijkheden, of te weinig vaardigheden te ontwikkelen om de specifieke beroepsvoorbereidende opleidingen te volgen. Diverse initiatieven werden ontwikkeld gericht op deze groep leerlingen, waaronder het ABV-project (ABV = Algemene beroepenvoorbereiding). Deze initiatieven vormden de bakermat van de ontwikkeling van de leerweg 'Algemene voorbereiding op maatschappij en beroep' (avmb).

De leerweg avmb is een opleiding voor LBO-IBO leerlingen. Het is een cluster van drie eindexamenvakken op A- of B-niveau in het derde en vierde leerjaar LBO/IBO. De opleiding beoogt een brede inzetbaarheid van jongeren te bereiken in eenvoudige dienstverlenende beroepen zoals hulp in de kantine, in de postkamer, in het magazijn, hulpconciërge, hulphuismeester, winkelhulp, enzovoort (Docentengids, 1991).

In 1985 startte het project avmb met 18 scholen. Begonnen werd met een analyse van beroepen waarin LBO-IBO leerlingen bij directe intrede in de arbeidsmarkt terechtkomen.

Op basis van deze analyses zijn leerinhouden geformuleerd, is het avmb-lokaal ingericht en is lesmateriaal ontwikkeld. Gaandeweg het project zijn de leerinhouden, de lokaalinrichting en inventaris bijgesteld. Tevens zijn hoofdberoepen vastgesteld en daaraan gekoppeld 16 opleidingsprofielen samengesteld. Ook is een experimenteel lessenpakket ontwikkeld. Bij dit ontwikkelingsproces is het bedrijfsleven nauw betrokken geweest. Vanaf 1988 is begonnen met de verspreiding en adoptie van avmb door nieuwe scholen en sinds 1991 is avmb een wettelijk erkende examenrichting.

De leerweg avmb omvat drie vakken (Van Barneveld, Hensen, Korner & Schijvens, 1992). Allereerst het vak *praktische vaardigheden*, waarin de leerling op school in de leerwerkplaats vele dienstverlenende vaardigheden leert door daadwerkelijk voor klanten in en om de school te werken.

Als tweede het vak *praktijk*, waarin de leerlingen reële praktijkervaringen opdoen. In het derde leerjaar wordt de ervaring opgedaan in de school en de omgeving van de school, in het vierde leerjaar in bedrijven.

Het derde vak betreft *basisvaardigheden*, dat de schakel vormt tussen de twee andere vakken. Hier vindt onder andere de voorbereiding op de praktijk plaats, maar ook worden sociaal-communicatieve vaardigheden, functionele communicatieve vaardigheden en vaardigheden als toekomstig werknemer geleerd.

De resultaten van de leerweg avmb zijn tot nu toe hoopgevend. De uitstroomgegevens van vier jaren eindexamenkandidaten avmb (1985-1990) laten dit zien (Hensen, 1992). Ongeveer één derde van de kandidaten is terecht gekomen in de dienstverlenende beroepen waarvoor avmb opleidt. Meer dan 50% van de leerlingen koos een vervolgopleiding en minder dan 4% is werkloos geworden. Wanneer leerlingen tussentijds uitstroomden dan gebeurde dat omdat de leerling werk had gevonden of omdat de leerling uiteindelijk toch voor een gespecialiseerde opleiding koos. Het totale percentage uitvallers bedroeg slechts zes procent.

In het onderzoek dat in dit artikel besproken wordt, is de leerweg avmb nader onder de loep genomen, waarbij de verschillende vormgevingskenmerken in beeld zijn gebracht.

1.2 Uitgangspunten en achtergronden van AVMB

Avmb heeft als onderwijsvorm zijn wortels in verschillende theoretische stromingen, zonder echt in één van die stromingen te passen. De uitgangspunten van het programma kunnen echter het best gesitueerd worden in de reformpedagogiek.

Reformpedagogen gaven aan dat de schoolse school nauwelijks opleidde voor werk en te veel haar aandacht richtte op intellectuele vorming (Bildung). Zij stelden daar tegenover een systeem van onderwijs met elementen als doorbreken van het leerstofjaarklassensysteem, zelfwerkzaamheid, groepswerk, sociale vorming en leren door ervaring (Imelman & Meijer, 1986; Röhrs, 1986). Arbeidservaringsleren, waarbij de leerling al werkend leert en pas theorie krijgt aangeboden wanneer de praktijk er

om vraagt, speelt daarbij een belangrijke rol. Voorbeelden van arbeidservaringsleren zijn terug te vinden in de laboratoriumschool van Dewey (University Elementary School), de Arbeitsschule van Kerschensteiner en de beweging van de Actieve school (zie Imelman & Meijer).

Avmb sluit in belangrijke mate aan op dit scholingsconcept. Vermoed werd dat een grote groep jongeren gezien hun interesse en hun beperkte capaciteiten door een traditioneel en formeel scholingsconcept niet aan hun trekken konden komen (Docentengids, 1991). In avmb is daarom gezorgd voor een minder formele en meer open leersituatie, hetgeen duidelijk tot uitdrukking komt in de belangrijkste kenmerken van de leerweg avmb: 'het ervaringsgericht leren en arbeidservaringsleren' en 'de begeleidende en organiserende rol van de leerkracht' (hetgeen een actieve rol voor de leerling impliceert). De uitwerking van arbeidservaringsleren in avmb via de zogenaamde leerwerkplaats (zie paragraaf 1.3) is ook in de ons omringende landen terug te vinden. Zo bestaan er twee soortgelijke projecten in Engeland: het Manchester leerlokaalproject of multivaardigheden-lokaalproject en het leerplanproject (Veugelers & Van den Dool, 1985; Europese Gemeenschap, 1987 a, b) en de Hiberniaschule van Steiner (Fintelmann & Schneider, 1986; Röhrs, 1986).

Daarnaast passen de ideeën over ervaringsgericht leren goed in hedendaagse psychologische theorieën over leren en onderwijzen (Brown, Collins & Duguid, 1989). In de Verenigde Staten zien we momenteel het begrip authentiek leren sterk opkomen, waarbij het belang van leren in realistische contexten met een actieve rol van de leerling wordt benadrukt (Newmann & Wehlage, 1993). Ook de kernkarakteristieken in de basisvorming, toepassen, vaardigheden en samenhang (TVS), passen in deze trend van veranderende scholingsconcepten. In de basisvorming wordt getracht principes als organisch onderwijs, levensecht onderwijs, activiteit en zelfstandigheid van de leerlingen, leren door aanschouwing, beleving en ervaring, en aansluiten bij de individuele leerlingen, op grootschalige wijze in de praktijk te brengen (Lagerweij, 1993b).

Bovenstaande pedagogisch-didactische overwegingen vormden de uitgangspunten voor de opzet van de leerweg avmb. Nadere concretisering van de specifieke inhouden werd met name ingegeven door arbeidsmarktoverwegingen (KPC, 1991). Een analyse van de feitelijk bereikte positie op de arbeidsmarkt bracht aan het licht dat leerlingen uit het LBO-IBO vaak werk vonden in eenvoudige dienstverlenende beroepen. Via beroepenanalyse is gekomen tot een inventarisatie van vereiste kennis en vaardigheden, waarop de opleiding uiteindelijk moest worden afgestemd. Daarbij is niet zozeer gekozen voor het opleiden van de leerlingen voor één specifiek beroep, als wel voor het aanleren van beroepsoverstijgende vaardigheden die in veel eenvoudige dienstverlenende beroepen voorkomen.

Zo op het eerste oog lijkt het uitgangspunt van arbeidservaringsleren tegenstrijdig te zijn met het leren van beroepsoverstijgende vaardigheden. Dit is echter niet het geval. De vaardigheden worden geleerd door de leerlingen zoveel mogelijk met reële taken en problemen uit de werksituatie te laten bezig zijn, hetgeen transferbevorderend werkt (contextualisering, zie Simons, 1990). De vaardigheden, die beroepsoverstijgend zijn, worden echter in meerdere beroepssituaties toegepast, waardoor deze uiteindelijk niet

gebonden blijven aan één toepassingssituatie (de-contextualisering, eveneens transferbevorderend).

1.3 De vier componenten van AVMB

Samengevat kunnen de volgende vier componenten worden onderscheiden, die de kern vormen van de leerweg avmb:
1 Ervaringsgericht leren en arbeidservaringsleren;
2 Begeleidende en organiserende rol van de leerkracht;
3 Afstemming onderwijs en arbeid;
4 Beroepsoverstijgende vaardigheden.
De praktische uitwerking van deze vier componenten wordt hieronder weergegeven. Voor een overzicht van uitgangspunten van avmb wordt verwezen naar Van Barneveld et al. (1992).

1 Ervaringsgericht leren en arbeidservaringsleren
Ervaringsgericht leren kan worden gedefinieerd als: het leren op basis van ervaringen en door het uitwisselen van ervaringen. Het ervaringsleren binnen avmb betekent dat de ervaringen van de leerlingen de basis vormen voor het onderwijs. Werkvormen als leerlingberaad, reflectie op de praktijk en zelfevaluatie zijn speciaal ontwikkeld om uitwisseling van ervaringen te bevorderen. De leerling leert ervaringen te plaatsen, zijn eigen en andermans ervaringen en emoties te begrijpen, hetgeen leidt tot inzicht in het gedrag van zichzelf en van anderen.

Het arbeidservaringsleren krijgt gestalte in de vakken 'praktische vaardigheden' en praktijk'. Het vak 'praktische vaardigheden' vindt plaats in de leerwerkplaats waar een flexibele leeromgeving met levensechte leersituaties is gecreëerd. De leerlingen leren door het uitvoeren van praktische, functionele opdrachten, waarbij zij gaandeweg meer verantwoordelijkheid krijgen en zelfstandig structuur in hun leeractiviteiten leren aanbrengen, zoals bijvoorbeeld het drukken van de schoolkrant of het beheren van de materialen in het lokaal.

De leerlingen leren een aantal veelvoorkomende vaardigheden afkomstig uit vier themavelden: dienstverlenend administratief (kantoor en reproduktie), dienstverlenend commercieel (magazijn/transport en winkel), dienstverlenend technisch (reparatie en montage) en dienstverlenend verzorgend (onderhoud, plant/dier en voeding). Al werkend leren de leerlingen eenvoudige dienstverlenende vaardigheden, en ontwikkelen ze een constructieve werkattitude en omgangsattitude. Voorts maken ze kennis met de organisatorische en sociale aspecten van een arbeidssituatie, en leggen ze relaties tussen de theorie op school en de praktijk daarbuiten. Tevens wordt de beroepskeuze van de leerling bevorderd.

In het vak 'praktijk' krijgen de leerlingen de gelegenheid bovenstaande praktische vaardigheden toe te passen in een reële werksituatie. Zo kan een leerling gedurende het derde leerjaar in de school zelf werkervaring opdoen, bijvoorbeeld als hulpconciërge

of hulp in de kantine. Gedurende het vierde leerjaar doen de leerlingen ervaring op bij bedrijven en instellingen.

2 Begeleidende en organiserende rol van de leerkracht
Zoals gezegd, vervult de leerkracht in avmb vooral de rol van begeleider van het leerproces van leerlingen. Het werken in de leerwerkplaats vereist daarbij, door de grote diversiteit aan activiteiten en materialen, van de leerkracht veel organisatietalent. Hij moet ervoor zorgen dat de leerlingen kunnen beschikken over het lesmateriaal, hij moet goed overzicht blijven houden over de verschillende activiteiten en tevens registreren wat de leerlingen doen. Naast andere didactische vaardigheden, vereist dit vooral een andere attitude ten opzichte van leerlingen (Van Barneveld et al., 1992). De leerkracht moet bereid zijn de docentenrol in te ruilen voor een begeleidersrol. Tevens zal hij verantwoordelijkheden moeten (durven) afstaan aan de leerling. De leerkracht werkt naast en met de leerling, terwijl de leerling zelf verantwoordelijk is en blijft voor wat hij of zij doet.

Binnen de leerweg avmb wordt gewerkt vanuit de ideeën van het Team-Kleingruppen-Model (TKM). Een uitgangspunt daarbij is dat een klein team van docenten het hele onderwijs en de begeleiding verzorgt voor een vaste groep leerlingen. Dit levert een aantal voordelen op, zoals: een overzichtelijk werkverband voor en van docenten en leerlingen, een intensieve relatie tussen de docenten en leerlingen, een grotere betrokkenheid en samenwerking van docenten, een grotere eenheid in leerlinggericht, pedagogisch werken en een grotere identificatie met het onderwijs, in dit geval avmb-dienstverlening (Van Barneveld et al.). De docenten kunnen samen overleggen, elkaar stimuleren en helpen, het werk verdelen en intervisie plegen.

3 Afstemming onderwijs en arbeid
Een derde component van de leerweg avmb betreft de afstemming van onderwijs op arbeid. Op basis van de uitstroomgegevens van LBO-IBO leerlingen is nagegaan in welke beroepen deze leerlingen terecht kwamen. Vervolgens is vastgesteld welke vaardigheden in deze eenvoudige dienstverlenende beroepen nodig zijn. In samenwerking met 60 bedrijven zijn uiteindelijk de functies samengesteld die bedrijven zien als eenvoudig dienstverlenend, en zijn van deze functies opleidingsprofielen samengesteld.

In de leerweg avmb kunnen de leerlingen kiezen uit een aantal opleidingsprofielen. Bij elk opleidingsprofiel ontstaat een duidelijk beeld van de bijbehorende werkzaamheden. De leerling volgt zijn/haar eigen leerweg en kan daarbij zelf kiezen welke lessen en opdrachten (modulen) worden gevolgd. Hiervoor wordt een persoonlijk leercontract afgesloten.

4 Ontwikkelen van beroepsoverstijgende vaardigheden
Hoewel nauw wordt aangesloten bij de arbeidssituatie, wordt een leerling bij avmb niet voor een bepaald beroep opgeleid. Door het uitvoeren van werkzaamheden worden vaardigheden geoefend en aangeleerd die in meer dan de helft van de eenvoudige

dienstverlenende beroepen voorkomen en/of maatschappelijk noodzakelijk zijn om te beheersen.

In het vak basisvaardigheden komen aan de orde: sociaalcommunicatieve vaardigheden (bijvoorbeeld samenwerken, overleggen), functionele communicatieve vaardigheden (bijvoorbeeld telefoneren, verwijzen) en vaardigheden als toekomstig werknemer (bijvoorbeeld solliciteren, toepassen van veiligheidsvoorschriften). Met behulp van diverse werkvormen, zoals leerlingberaad, groepsacties en functioneringsgesprekken, worden deze vaardigheden in reële situaties toegepast en door het toepassen geleerd. Getracht wordt om algemene vaardigheden aan te leren die op meerdere plekken bruikbaar zijn.

2. Doelstellingen van het onderzoek

Het onderzoek dat in dit artikel wordt gepresenteerd, is gebaseerd op secundaire analyses op gegevens verzameld door Noorland en Vermeulen (1991). Nagegaan wordt op welke wijze de leerweg avmb, inhoudelijk gezien, gestalte krijgt in de praktijk. Daarbij wordt uitgegaan van de vier componenten zoals die in paragraaf 1.3 zijn beschreven. Naast een beschrijving van de voornaamste verschijningsvormen van avmb, wordt een beeld geschetst van het belang dat door de scholen aan deze kenmerken wordt gehecht. Tot slot willen we nagaan in welke mate de onderscheiden kenmerken van de leerweg avmb in de praktijk gerealiseerd worden in de ogen van de deelnemende leerkrachten. De volgende vragen staan centraal:

1 Welke kenmerken van de leerweg avmb zijn empirisch onderscheidbaar?
2 In hoeverre worden deze kenmerken door de scholen belangrijk gevonden voor de realisering van avmb?
3 In welke mate worden deze kenmerken gerealiseerd in de onderwijspraktijk?

3. Onderzoeksopzet en steekproef

3.1 Steekproef

Alle 44 scholen die in het schooljaar 1990-1991 de leerweg avmb verzorgden zijn benaderd voor het onderzoek. In totaal zijn 147 vragenlijsten voor schoolleiders, coördinatoren en leraren avmb verstuurd. Van de 44 scholen met een avmb-afdeling hebben er 43 één of meer ingevulde vragenlijsten teruggestuurd, in totaal 118. Dit is een respons van 80%. De vragenlijst werd ingevuld door 31 schoolleiders (26,3%), 9 schoolleiders/coördinatoren (7,6%), 43 leraren (36,4%), 24 leraren/coördinatoren en 11 coördinatoren (9,3%).

De gemiddelde schoolgrootte is 608 leerlingen met gemiddeld 61 leraren. Op ruim de helft van de 39 scholengemeenschappen (59,0%) waarvan gegevens bekend waren over de opbouw, komt één van de volgende drie combinaties voor: 1) lto/ito, 2) lto/ito/lhno/ihno/leao of 3) ito/lto/lhno/ihno/mavo. Voor meer gegevens over de samenstelling van de steekproef wordt verwezen naar Noorland en Vermeulen (1991).

3.2 De vragenlijst

Gebruik wordt gemaakt van de gegevens van een vragenlijst ontwikkeld door Noorland & Vermeulen (1991) ten behoeve van schoolleiders, coördinatoren en docenten avmb. Uitgaande van de documentatie over de leerweg avmb hebben zij in eerste instantie 196 uitspraken geformuleerd over na te streven doelen en werkwijzen bij de realisering van avmb. Deze uitspraken zijn voorgelegd aan een groep van 11 deskundigen, bestaande uit vijf begeleiders/ontwikkelaars van de leerweg avmb, drie ervaren leraren avmb en drie leraren die pas sinds een jaar avmb doceren.

De deskundigen konden op een zevenpuntsschaal (lopend van volstrekt onbelangrijk naar uiterst belangrijk) aangegeven hoe belangrijk zij de uitspraken vonden voor het realiseren van avmb. Tevens konden ze aanvullingen of wijzigingen aangeven. De oordelen van de deskundigen over het belang van de diverse uitspraken stemden redelijk met elkaar overeen (jury-alfa: 0,77). Op basis van de antwoorden van de deskundigen werd de uiteindelijke vragenlijst samengesteld, bestaande uit 52 items. Voor een uitgebreide verantwoording verwijzen we naar Noorland en Vermeulen.

In de uiteindelijke vragenlijst werd aan de respondenten gevraagd van elke aangeboden uitspraak op een 5-puntsschaal aan te geven in hoeverre deze belangrijk is voor de realisering van avmb. De waarde 1 betekent 'uiterst onbelangrijk' en de waarde 5 'uiterst belangrijk'. Tevens moesten de respondenten aangeven of de betreffende uitspraak op school werd toegepast.

In de analyses die in dit artikel worden gepresenteerd zijn alleen die items uit de vragenlijst gebruikt die conceptueel onder de eerder geformuleerde vier avmb-componenten vallen. Resultaten over de waardering van de relevantie van elk item zijn in bijlage 1 opgenomen.

4. Resultaten

4.1 De kenmerken van AVMB

Voor de beantwoording van de eerste onderzoeksvraag zijn de antwoorden van de respondenten gebruikt op de vraag hoe belangrijk de items zijn voor de realisatie van avmb. De items zijn daarbij geordend onder de vier componenten, die theoretisch gezien relevant zijn voor avmb, zoals beschreven in de paragrafen 1.2 en 1.3. Met behulp van principale componentenanalyses (met varimax rotatie) is gezocht naar een acceptabele factorstructuur binnen elke component om zo het grote aantal items in te dikken tot een beperkt aantal schalen.

Deze subschalen beschrijven elk een belangrijke subcomponent (kenmerk) van avmb. Daarbij werden de volgende criteria gehanteerd:
- de eigenwaarde van elke factor is groter dan 1,0;

- de items laden duidelijk op één factor, waarbij als criterium is gehanteerd dat een item op één factor minimaal een factorlading van 0,50 heeft en op de overige factoren maximaal een lading van 0,40;
- het resultaat is zinvol te interpreteren.

Op basis van deze criteria is in een aantal gevallen een item niet opgenomen in één van de subschalen.

Vervolgens zijn per subcomponent schaalscores verkregen door het gemiddelde te nemen van de scores op de samenstellende items. De schaalscores kunnen op dezelfde manier worden geïnterpreteerd als de oorspronkelijke itemscores: 1 betekent helemaal niet belangrijk en 5 betekent uiterst belangrijk voor de realisering van avmb. Tabel 1 bevat de statistische gegevens van de gecreëerde subschalen. In totaal konden 11 kenmerken van avmb onderscheiden worden, die ressorteren onder de vier componenten.

Tabel 1. Statistische gegevens van de elf subschalen

Schaal	k	α	Gem	Sd	min	max	N
Ervaringsgericht leren en arbeidservaringsleren							
de leerwerkplaats	5	0,76	4,3	0,5	2,6	5,0	109
praktijkervaring	3	0,77	4,5	0,6	1,3	5,0	104
Begeleidende en organiserende rol van de leerkracht							
begeleiding en hulp aan leerlingen	5	0,84	4,5	0,5	1,8	5,0	107
lesorganisatie	3	0,73	4,3	0,6	2,0	5,0	106
gelijkwaardigheid leraar en leerling	3	0,65	3,7	0,7	1,7	5,0	106
gezamenlijke aanpak van problemen	3	0,85	4,5	0,6	2,0	5,0	107
Afstemming onderwijs en arbeid							
beeldvorming van de beroepspraktijk	3	0,82	4,3	0,6	2,0	5,0	107
aanbod van opleidingsprofielen	3	0,56	4,0	0,6	2,3	5,0	99
Beroepsoverstijgende vaardigheden							
zelfstandig kunnen functioneren	3	0,73	4,3	0,6	2,3	5,0	105
sociaal-communicatieve vaardigheden	3	0,69	4,0	0,6	2,3	5,0	105
aanpassen aan de fysieke eisen van de werksituatie	2	0,61	3,9	0,7	2,0	5,0	108

N.B.: k = aantal items; N = aantal respondenten

Over het algemeen zijn de schalen redelijk homogeen. De betrouwbaarheid van de schalen loopt uiteen van 0,56 tot 0,85. Vier schalen hebben een Cronbachs α lager dan 0,70, te weten 'sociaal-communicatieve vaardigheden', 'aanpassen aan de fysieke eisen van de werksituatie', 'aanbod van opleidingsprofielen' en 'gelijkwaardigheid leraar-leerling'. De gemiddelde correlatie tussen de schalen bedraagt 0,39 (tussen 0,16 en 0,56). Voor een uitgebreide beschrijving van de items per subschaal wordt verwezen naar bijlage 1.

4.2 Het belang van de kenmerken voor de realisatie van AVMB

In tabel 1 zijn de gemiddelde schaalscores opgenomen. Deze geven aan dat elk van de onderscheiden kenmerken belangrijk wordt gevonden voor de realisering van avmb. Het laagste gemiddelde bedraagt 3,7. Alhoewel de verschillen tussen de kenmerken absoluut gezien klein te noemen zijn, worden sommige kenmerken significant meer van belang geacht voor de realisering van avmb dan andere (getoetst met behulp van MANOVA binnen-subjecten design met speciale contrasten).

De component *ervaringsgericht leren en arbeidservaringsleren* bevat twee kenmerken, '*de leerwerkplaats*' en '*praktijkervaring*', die beide direct in het avmb onderwijs zijn terug te vinden. De docenten en coördinatoren vinden beide kenmerken ongeveer even belangrijk voor de realisering van avmb. Praktijkervaring wordt in avmb opgedaan door bijvoorbeeld mee te werken in de schoolkantine of door middel van stages in bedrijven en instellingen. De leerwerkplaats, waar het vak praktische vaardigheden wordt vormgegeven, is de plek bij uitstek waar arbeidservaringsleren plaats vindt: de leerlingen leren door het uitvoeren van praktische opdrachten; theorie wordt aangeboden waar de praktijk daarom vraagt.

Binnen de component *begeleidende en organiserende rol van de leraar* hebben we vier kenmerken onderscheiden, die aangeven waarop deze rol verschilt van de meer traditionele. '*Begeleiding en hulp aan leerlingen*', en '*gezamenlijke aanpak van problemen*' ziet men als de twee belangrijkste kenmerken (beiden 4,5). De '*lesorganisatie*' wordt iets minder belangrijk geacht (4,3). De '*gelijkwaardigheid van leraar en leerling*', hetgeen bijvoorbeeld inhoudt dat leerkrachten verantwoordelijkheid afstaan aan leerlingen, wordt als minst belangrijk gezien voor de realisering voor avmb (gemiddeld 3,7); niet alleen binnen deze component, maar ook vergeleken met vrijwel alle andere kenmerken van avmb.

De derde component, *afstemming onderwijs en arbeid*, omvat twee kenmerken, die betrekking hebben op de directe relatie tussen wat in de beroepspraktijk nodig is en het aanbod op de school. '*Beeldvorming van de beroepspraktijk*' wordt als belangrijker gezien dan het '*aanbod van opleidingsprofielen*' (4,3 versus 4,0). Het eerste kenmerk betreft het aanbieden van een duidelijk beeld van mogelijke beroepen en de werkzaamheden die daaronder vallen. Het tweede omvat de opbouw van avmb rond de zestien opleidingsprofielen.

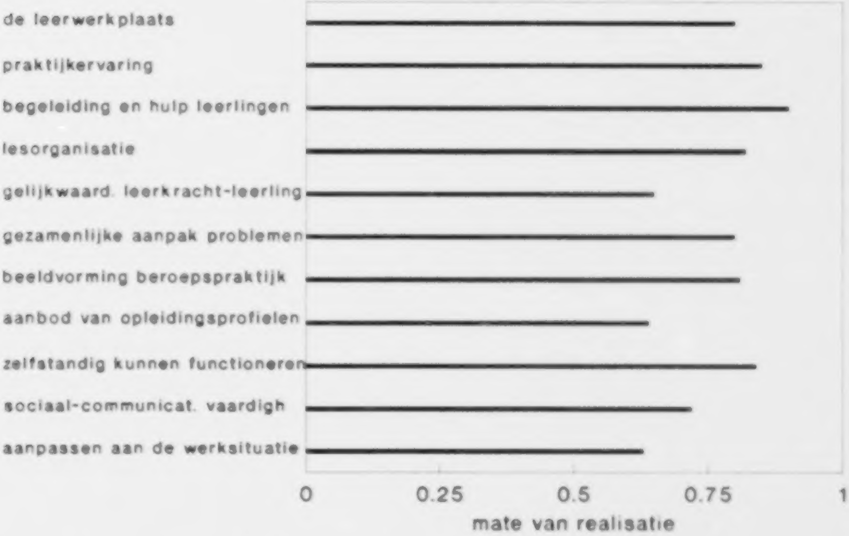
Binnen de vierde component, ***beroepsoverstijgende vaardigheden***, ziet men '*zelfstandig kunnen functioneren*' als het belangrijkst voor avmb (gemiddeld 4,3), gevolgd door '*sociaal-communicatieve vaardigheden*' (zoals deelnemen aan groepsgesprekken en samen organiseren van activiteiten) en '*aanpassen aan de fysieke eisen van de werksituatie*' (bijvoorbeeld het kunnen toepassen van veiligheidsvoorschriften) (respectievelijk 4,0 en 3,9). Deze drie kenmerken komen expliciet aan de orde in het vak basisvaardigheden, maar spelen feitelijk in het hele avmb onderwijs een belangrijke rol.

4.3 Mate waarin de kenmerken gerealiseerd WORDEN

Na de ordening van de kenmerken naar het belang ervan voor de realisering van avmb, is de vraag van belang: worden deze kenmerken ook gerealiseerd in het onderwijs?

Aan de respondenten is tevens gevraagd aan te geven of de items op hun school worden toegepast. Op deze vraag konden ze antwoorden met 'ja', 'nee' of 'weet niet'. Uit de gegevens bleek dat schoolleiders veel vragen met 'weet niet' hadden beantwoord, waarschijnlijk omdat ze niet altijd goed weten hoe de concrete toepassing van kenmerken precies gestalte krijgt in de klas. Om een goed beeld te krijgen van de toepassing van avmb-kenmerken op school, hebben we daarom alleen de gegevens van de avmb-docenten en -coördinatoren gebruikt.

De antwoordmogelijkheden bij de vraag naar de toepassing waren in de vragenlijst helaas beperkt tot 'ja' en 'nee', waardoor de respondenten hun antwoorden niet konden



Figuur 1. Mate waarin de kenmerken van avmb worden gerealiseerd op school

 BEST COPY AVAILABLE

nuanceren (bijvoorbeeld 'gedeeltelijk gerealiseerd'). Daardoor was het ook niet mogelijk om op dezelfde wijze als voor het belang van de 11 kenmerken een score te bepalen voor de mate waarin de kenmerken gerealiseerd zijn in de praktijk. Om per kenmerk toch een maat te krijgen voor 'de mate van realisatie' is de proportie gerealiseerde avmb-uitspraken berekend. Daartoe is per subcomponent het aantal gerealiseerde avmb-uitspraken (uitspraken waarop met 'ja' wordt geantwoord) gedeeld door het totale aantal avmb-uitspraken. De waarde van deze maat loopt van 0 tot 1. De waarde 0 betekent dat geen van de items behorend bij een kenmerk wordt toegepast, een waarde 1 betekent dat alle items behorend bij dat kenmerk worden toegepast. In figuur 1 is de mate van toepassing van de elf kenmerken grafisch weergegeven.

Uit de figuur kan afgelezen worden dat in de ogen van de docenten de meeste kenmerken van avmb in hoge mate worden toegepast. Deze resultaten moeten enigszins voorzichtig worden gehanteerd, gezien de subjectiviteit van de gegevens.

Met behulp van MANOVA (binnen-subjecten design met speciale contrasten) is nagegaan of sprake is van verschillen in toepassing van de diverse kenmerken. Het meest toegepast wordt het kenmerk *begeleiding en hulp aan leerlingen* (0,90). Vervolgens komen zes kenmerken die ongeveer in dezelfde mate worden toegepast (0,80-0,85): *de leerwerkplaats, praktijkervaring, lesorganisatie, gezamenlijke aanpak van problemen, beeldvorming beroepspraktijk, en zelfstandig kunnen functioneren.* Het kenmerk *sociaal-communicatieve vaardigheden* wordt in wat mindere mate toegepast (0,72). Tot slot zijn er drie kenmerken die het minst worden toegepast: *gelijkwaardigheid leerkracht-leerling, aanbod van opleidingsprofielen* en *aanpassen aan de fysieke eisen van de werksituatie* (0,63-0,65).

In hoeverre hangt nu de mate waarin men een kenmerk belangrijk vindt samen met de mate waarin men het toepast? Met andere woorden, is het zo dat men, naarmate men een kenmerk belangrijker vindt voor de realisatie van avmb, deze ook meer toepast in de praktijk? Voor het merendeel van de kenmerken blijkt deze redenering op te gaan (Spearmans rho tussen 0,23 en 0,48), maar voor drie kenmerken hangen het belang dat men er aan hecht en de mate waarin men het toepast niet samen. Het betreft de kenmerken 'zelfstandig kunnen functioneren', 'begeleiding en hulp aan leerlingen' en 'gezamenlijke aanpak van problemen', kenmerken die als zeer belangrijk worden beschouwd (4,3-4,5) en in redelijke mate worden toegepast (0,84-0,90).

Om een idee te krijgen welke potentiële zwaktes in de toepassing van avmb zitten, zijn we voor de vier minst toegepaste kenmerken nagegaan welke specifieke aspecten daarvan niet of nauwelijks worden toegepast.

Binnen het kenmerk *sociaal-communicatieve vaardigheden* wordt één aspect beduidend minder vaak toegepast. Groepsacties worden bij 40% van de respondenten niet toegepast. Het betreffen activiteiten die door meerdere leerlingen samen worden ondernomen in dienst van de groep avmb of de hele school, bijvoorbeeld het organiseren van een surpriseavond op school. De andere aspecten, leerlingenberaad en functioneringsgesprekken, worden veel vaker toegepast (respectievelijk door 81% en 89%).

Het volgende minder toegepaste kenmerk betreft *'gelijkwaardigheid leerkracht-leerling'*. Twee van de drie bijbehorende aspecten worden minder toegepast: 'de avmb-leraar stelt het eigen functioneren ten overstaan van leerlingen ter discussie' (58%) en 'de avmb-leraar ziet en benadert leerlingen als volwassen personen' (59%). Wat opvalt is dat bij het laatste aspect 18% van de respondenten (waaronder ook een aantal leraren!) heeft aangeven niet te weten of de avmb-leraar de leerlingen als volwassenen benadert.

Bij *'aanbod van opleidingsprofielen'* worden twee aspecten wat minder vaak toegepast op school: de opleidingsprofielen en het leercontract (respectievelijk 66% en 68%). De individuele leerweg door een vrije keuze uit opleidingsprofielen wordt bij 80% van de respondenten op school toegepast.

Bij *'aanpassen aan de werksituatie'* wordt één aspect duidelijk minder vaak toegepast: 'leerlingen zorgen voor de juiste werkkleding (58%)'. 'De leerlingen kunnen veiligheidsvoorschriften en veiligheidsmaatregelen toepassen' wordt bij 78% van de respondenten toegepast, en 15% weet niet of dit wordt toegepast.

5. Discussie

In dit onderzoek stond de vormgeving van de leerweg avmb centraal. We stelden ons de vragen welke kenmerken empirisch onderscheidbaar zijn (1), in welke mate ze relevant worden gevonden (2) en in welke mate ze gerealiseerd worden (3).

Via bestudering van de documentatie van de leerweg avmb en raadpleging van deskundigen zijn een aantal uitspraken (items) over avmb afgeleid die zijn voorgelegd aan schoolleiders, coördinatoren en docenten avmb. Een zinvolle clustering van de items binnen de vier onderscheiden hoofdcomponenten bleek mogelijk (vraagstelling 1). Na een eerste inhoudelijk-theoretische ordening kon langs empirische weg avmb, een scholingsconcept gebaseerd op praktijkinzichten, terug gebracht worden tot elf kernbegrippen (kenmerken): 1) de leerwerkplaats; 2) praktijkervaring; 3) begeleiding en hulp aan leerlingen; 4) lesorganisatie; 5) gelijkwaardigheid leraar en leerling; 6) gezamenlijke aanpak van problemen; 7) beeldvorming van de beroepspraktijk; 8) aanbod van opleidingsprofielen; 9) zelfstandig kunnen functioneren; 10) sociaal-communicatieve vaardigheden, en 11) aanpassen aan de fysieke eisen van de werksituatie.

De eerste zes kenmerken (1 tot en met 6) kunnen geplaatst worden in het ideeëngoed van de reformpedagogiek, waar (arbeids)ervaringsleren en een begeleidende rol van de leerkracht belangrijk zijn. De kenmerken 7 tot en met 10 betreffen de doelen en inhouden van avmb die gebaseerd zijn op arbeidsmarktoverwegingen.

Elk van de elf kenmerken wordt belangrijk gevonden voor de realisering van avmb (vraagstelling 2), zij het niet allemaal in even grote mate. Sommige aspecten worden wat meer toegepast dan andere (vraagstelling 3), wellicht doordat ze beter aansluiten bij wat men al gewend is te doen.

Zo wordt de gelijkwaardigheid van leerkracht en leerling duidelijk als het minst belangrijk beschouwd en ook gemiddeld het minst toegepast. Door de ontwikkelaars van de leerweg avmb wordt dit aspect echter als zeer relevant beschouwd. De gelijkwaardigheid van leraar en leerling is kennelijk een moeilijk te realiseren aspect van avmb, en wijkt af van de heersende manier van lesgeven in het voortgezet onderwijs. Deze constatering wordt vaker gedaan bij discussies over de verandering van het didactisch handelen van docenten in het (voortgezet) onderwijs (Collins, 1986; Lagerweij, 1993a; Schouten, 1987). Het ter discussie stellen van het eigen functioneren en de leerlingen benaderen als volwassen personen vragen veel van een leerkracht. De leerkrachten, maar ook de leerlingen, zullen langzaam moeten groeien in die richting. Bij de implementatie van avmb zou men hiermee meer rekening moeten houden.

Opvallend en verheugend is de bereidheid van leerkrachten om bij de implementatie van avmb te zoeken naar mogelijkheden voor samenwerking. Problemen ontstaan bij leerlingen vragen, volgens de leerkrachten, een gezamenlijke aanpak. Uit studies naar onderwijsvernieuwing blijkt nogal eens dat het ontbreken van een cultuur van samenwerking op scholen verbeteringen in de weg staan (Little, 1982; Staessens, 1990).

De mate van toepassing blijkt veelal samen te hangen met het belang dat men eraan hecht: hoe belangrijker men een kenmerk vindt, hoe meer het wordt toegepast op school (alhoewel de rangcorrelaties niet echt hoog zijn). Deze samenhang geldt echter niet voor 'zelfstandig kunnen functioneren', 'begeleiding en hulp aan leerlingen' en 'gezamenlijke aanpak van problemen'. Een plausibele verklaring voor het ontbreken van die samenhang zou kunnen zijn dat dit veroorzaakt wordt doordat slechts kleine verschillen bestaan tussen de antwoorden van de respondenten. Voor alle drie kenmerken geldt immers dat ze als zeer belangrijk beschouwd worden en in redelijke mate worden toegepast.

Aan de bovenstaande resultaten kleven enkele beperkingen. Zo is de gekozen hoofdindeling in vier avmb-componenten niet getoetst. Daarvoor was de verhouding tussen het aantal subjecten en het aantal variabelen niet toereikend. Het is mogelijk dat een dergelijke toetsing zou uitwijzen dat bepaalde subcomponenten niet passen binnen de veronderstelde hoofdcomponent, maar meer bij een andere. Daar staat echter tegenover dat de indeling op inhoudelijke/theoretische gronden is gemaakt, waardoor tenminste een positieve indicatie bestaat voor de inhoudsvaliditeit.

De wijze waarop de mate van toepassing van de kenmerken is vastgesteld is niet optimaal. De resultaten zijn gebaseerd op percepties van leerkrachten, schoolleiders en coördinatoren. Daarnaast is de gevoeligheid van de schaal beperkt doordat alleen is gevraagd òf men een item toepast in de praktijk, en niet in welke mate men het toepast.

Een volgende beperking betreft de matige betrouwbaarheid van enkele onderscheiden subschalen: 'aanbod van opleidingsprofielen' ($\alpha = 0{,}56$), 'aanpassen aan de fysieke eisen van de werksituatie' ($\alpha = 0{,}61$) en 'gelijkwaardigheid leraar en leerling' ($\alpha = 0{,}65$). Met name wat betreft de eerste subschalen dienen de resultaten met enige voorzichtigheid te worden gehanteerd.

Ondanks deze beperkingen kunnen we concluderen dat er bij de avmb-deelnemers een draagvlak bestaat voor de toepassing van een vernieuwend schoolconcept.

We komen daarmee op de vraag of het scholingsconcept wellicht breder kan worden ingezet dan in avmb. Zo zou het concept ook ingezet kunnen worden bij andere vakken in het IBO. Interessant zijn de mogelijkheden die Muller & Van der Horst (1992) aangeven om de avmb-werkwijze in de basisvorming toe te passen. Ze richten zich dan met name op de zwakke leerlingen.

Gezien de grote steun van docenten lijkt een nadere uitwerking in de basisvorming mogelijk. Een aantal van de kenmerken van avmb zijn bovendien ondersteunend voor de kernkarakteristieken van de basisvorming: toepassing, vaardigheden en samenhang. Zo veronderstelt *toepassing* herkenbaarheid, levensecht zijn van het onderwijs, leren door doen en een actievere rol van de leerling (Van Luyn, 1993), aspecten die terug te vinden zijn in de avmb-kenmerken de leerwerkplaats en praktijkervaring. Het karakteristiek *vaardigheden* is eveneens herkenbaar in avmb. Het omvat onder meer een streven naar zelfstandig functioneren en ontwikkeling van sociale vaardigheden bij leerlingen, en daarmee samenhangend een voorwaarden scheppende, stimulerende rol van de docenten. Het derde begrip *samenhang* veronderstelt samenwerking tussen de docenten. Teamvorming door het uitwisselen van ervaringen en maken van onderlinge afspraken is belangrijk voor het realiseren van avmb en ook van de basisvorming (Van Luyn, 1993).

Behalve het nagaan van bredere toepassingsmogelijkheden is verder onderzoek van de leerweg avmb wenselijk. Nader onderzoek naar de toepassing van de principes van avmb en de effecten daarvan op de leerlingen is nodig om een beter zicht te krijgen op de mogelijkheden en beperkingen bij verdere verspreiding ervan. Voor het vaststellen van de toepassing zou een objectiever instrument gebruikt moeten worden, bijvoorbeeld een lesobservatiesysteem of een systeem van logboeken.

Een aspect dat zeer zeker de aandacht verdient is het welbevinden van de leerlingen. De leerweg avmb is specifiek ontwikkeld voor leerlingen die geen aansluiting vonden bij de bestaande opleidingsmogelijkheden in het LBO en IBO. In vervolgonderzoek kan nagegaan worden of de verwachtingen ten aanzien van het welbevinden bij leerlingen uitkomen.

Tot slot is het gewenst inzicht te krijgen in de aard van de uitstroom, waarbij onder andere de volgende vragen onderzocht moeten worden: waar gaan de leerlingen heen, hoe doen ze het op hun werkplek, waar kan nog de leerweg avmb in dit opzicht verbeterd worden. Dit mede vanuit het oogpunt van verdere verspreiding van de werkwijze van avmb.

Summary

In this study the characteristics of the innovative AVMB educational program (*A*lgemene *V*oorbereiding op *M*aatschappij en *B*eroep = General Preparation for Society and

Career), an educational route within the IBO (individualized lower vocational secondary education) and the LBO (lower vocational secondary education) were examined. The study was based on the following three questions. 1) Which characteristics of the AVMB can be empirically distinguished? 2) What is the relative importance of these characteristics for the AVMB? 3) To what extent are these characteristics realized in educational practice? The study is based on data collected in the schoolyear 1990-1991 from 43 schools offering AVMB.

It was possible to distinguish eleven characteristics under the following four main components of AVMB: experiential and work-based learning, the guiding and organizing role of the teacher, the link between education and work, and general work-related skills. The teachers, coordinators, and school administrators found all eleven characteristics to be of importance for the realization of AVMB. In the opinion of the teachers and coordinators all eleven of the characteristics were being applied to a reasonable extent.

Correspondentieadressen: J. Visser, Katholiek Pedagogisch Centrum, Postbus 482, 5201 AL, 's-Hertogenbosch; R. van den Berg, Katholieke Universiteit Nijmegen, Vakgroep Onderwijskunde, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen; E. Roelofs, Universiteit Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht

Literatuur

Barneveld, D. van, Hensen, W. (Red.), Korner, B. & Schijvens C. (1992). *Leerplan en afdelingsplan algemene voorbereiding op maatschappij en beroep*. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18* (1), 32-42.

Collins, N. (1986). *New teaching skills*. Oxford: Oxford University Press.

Docentengids (1991). *Algemene voorbereiding op maatschappij en beroep (AVMB-dienstverlening)*. Aflevering 8 maart 1991, rubriek 10.

Europese Gemeenschap (1987a). *Leerlokaal i.p.v. leslokaal Manchester*. Brussel: Ifaplan.

Europese Gemeenschap (1987b). *Leerplancoördinatoren Manchester Engeland*. Brussel: Ifaplan.

Fintelmann, K. & Schneider, P. (1986). Die Rudolf-Steiner-Schulen. Menschenbildung auf der Grundlage der Anthroposophie. In H. Röhrs, *Die Schulen der Reformpädagogik*. Düsseldorf: Schwann.

Hensen, W. (1992). Algemene voorbereiding op maatschappij en beroep: een geïntegreerde pedagogisch-didactische aanpak. In *Handboek Leerlingbegeleiding*. p. 2174-1 t/m 2174-14.

Imelman, J.D., & Meijer, W.A.J. (1986). *De nieuwe school gisteren en vandaag*. Amsterdam: Elsevier.

KPC (1991). *Maak van je helpende hand je beroep met avmb-dienstverlening*. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.

Lagerweij, N.A.J. (1993a). Toepassing, vaardigheden, samenhang: basisvorming vereist een schoolconcept. In J. Ahlers et al. (Red.). *Handboek basisvorming voor de praktijk van het voortgezet onderwijs* (afl. 22). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Lagerweij, N.A.J. (1993b). Waar komt TVS vandaan? In J. Ahlers et al. (Red.). *Handboek basisvorming voor de praktijk van het voortgezet onderwijs* (afl. 23). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal, 19* (3), 325-340.

Luyn, J. van (1993). Van kerndoel naar praktijk. In J. Ahlers et al. (Red.). *Handboek basisvorming voor de praktijk van het voortgezet onderwijs* (afl. 23). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Muller, K., & van der Horst, A. (1992). Leren door doen. *Magazine voor basisvorming, 6* (7), 28-30.

Newmann & Wehlage, (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership, 56*(7), 8-12.

Noorland, N.C. & Vermeulen, G. (1991). *Onderzoek naar het succes van avmb.* Doctoraalscriptie. 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum.

Röhrs, H. (1986). *Die Schulen der Reform-pädagogik.* Düsseldorf: Schwann.

Schouten, T. (1987). *Denken en doen in het technisch onderwijs. Leerlingstrategieën bij het uitvoeren van praktijkopdrachten.* Academisch proefschrift, Katholieke Universiteit Brabant. De Lier: Academisch Boeken Centrum.

Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen.* Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de interdisciplinaire onderwijskunde. Nijmegen: Drukkerij Quickprint BV.

Staessens, K. (1990). *De professionele cultuur van basis-scholen in vernieuwing. Een empirisch onderzoek in V.L.O.-scholen.* Proefschrift. Leuven: K.U.Leuven.

Veugelers, W. & Van den Dool, P (1985). Arbeid en ervaringsleren in het voortgezet onderwijs. *Jeugd en Samenleving, 5,* 291-305.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.15 Secundair Onderwijs
Swidoc trefwoorden:
LBO
onderwijsvernieuwing
AVMB

Bijlage 1. Itemlijst geordend naar de vier componenten en de bijbehorende subschalen. Bevat de gemiddelde waarderingen, standaardafwijkingen, en minimum- en maximumscores. Tussen haakjes staan de vraagnummers uit de oorspronkelijke vragenlijst

Items		gem. waard.	st. afw.	min.	max.	N
I ERVARINGSGERICHT LEREN EN ARBEIDSERVARINGSLEREN						
1	*De leerwerkplaats*					
a	De leerlingen leren door het uitvoeren van praktische opdrachten in de leerwerkplaats (I3a)	4.48	.69	2	5	109
b	De leerwerkplaats is een flexibele leeromgeving waarin leerlingen op meerdere manieren, zowel praktisch als theoretisch, kunnen leren (I3b)	4.44	.78	1	5	109
c	De leerlingen structureren zelfstandig hun leeractiviteiten (bijvoorbeeld de volgorde hiervan) (I3c)	3.84	.85	2	5	109
d	Levensechte situaties: de situaties in de leerwerkplaats lijken zoveel mogelijk op de situaties daarbuiten (I3d)	4.15	.83	1	5	109
e	De leerlingen krijgen zicht op de mogelijkheden en onmogelijkheden van zichzelf (I2b)	4.66	.51	3	5	110
2	*Praktijkervaring*					
a	Interne praktijk: de leerlingen besteden in het derde leerjaar ongeveer een halve dag per week aan het opdoen van praktische ervaring door werkzaamheden binnen de school. Er wordt bijvoorbeeld meegewerkt in de kantine, met de conciërge, bij het secretariaat, enz. (I1a)	4.47	.81	1	5	108
b	Externe praktijk: in het vierde leerjaar besteden de leerlingen ongeveer een dag per week aan het opdoen van praktische ervaring bij instellingen of bedrijven (I1b)	4.80	.62	1	5	107
c	Functionele opdrachten: de leerlingen krijgen zoveel mogelijk 'echte' opdrachten met een duidelijke functie voor de school of voor derden, zoals het verzorgen van de schoolwas, het drukken van de buurtkrant, enz. (I1c)	4.22	.80	1	5	109
II DE BEGELEIDENDE EN ORGANISERENDE ROL VAN DE LERAAR						
1	*Begeleiding en hulp aan leerlingen*					
a	De avmb-leraar houdt rekening met de verschillende behoeften van leerlingen (IV2b)	4.39	.61	2	5	108
b	De avmb-leraar benadert de leerlingen vanuit een positieve kijk op hun verdere ontwikkeling (IV2c)	4.62	.59	2	5	108
c	De avmb-leraar beschikt over goede contactuele eigenschappen (kan goed omgaan met leerlingen en met contactpersonen op de praktijkadressen) (IV1b)	4.58	.69	1	5	108
d	De avmb-leraar werkt goed samen met leerlingen (IV1d)	4.54	.62	2	5	107
e	De avmb-leraar helpt leerlingen zicht te krijgen op de situatie om hen heen (IV1e)	4.42	.73	2	5	108

BEST COPY AVAILABLE

2	*Lesorganisatie*					
a	De avmb-leraar zorgt ervoor dat iedere leerling op het juiste moment met het lesmateriaal kan werken (IV3a)	4.41	.72	2	5	108
b	De leraar organiseert de verschillende activiteiten die tegelijkertijd plaatsvinden (IV3b)	4.13	.79	2	5	107
c	De avmb-leraar registreert accuraat de verschillende activiteiten van de leerlingen(IV3c)	4.39	.75	2	5	107
3 Gelijkwaardigheid van leraar en leerling						
a	De avmb-leraar stelt het eigen functioneren ten overstaan van leerlingen ter discussie (IV1a)	3.37	1.01	1	5	107
b	De avmb-leraar staat verantwoordelijkheid af aan leerlingen (IV1c)	4.21	.77	1	5	107
c	De avmb-leraar ziet en benadert leerlingen als volwassen personen (IV2a)	3.65	.94	1	5	108
4 Gezamenlijke aanpak avmb-leraren						
a	De avmb-leraren zoeken samen naar nieuwe methoden/oplossingen (V4a)	4.30	.73	2	5	108
b	De avmb-leraren helpen elkaar bij het signaleren van problemen bij leerlingen (V4b)	4.60	.69	1	5	109
c	De avmb-leraren helpen elkaar bij het oplossen van problemen bij leerlingen (V4c)	4.49	.65	2	5	108
III AFSTEMMING ONDERWIJS EN ARBEID						
1	*Beeldvorming van beroepspraktijk*					
a	De leerlingen krijgen een duidelijk beeld aangeboden van de mogelijke beroepen die zij later kunnen gaan uitoefenen (III2a)	4.35	.69	2	5	107
b	De leerlingen krijgen een duidelijk beeld aangeboden van de aard van de werkzaamheden die binnen een bepaald door hen gekozen opleidingsprofiel aan de orde komen (III2b)	4.15	.72	2	5	104
c	De leerlingen worden geholpen en gestimuleerd in de keuze van een (passend) beroep (III2c)	4.40	.79	2	5	107
2	*Aanbod van opleidingsprofielen*					
a	Opleidingsprofielen: in samenwerking met werkgevers opgestelde overzichten van aan te leren vaardigheden, behorend bij de beroepen waarvoor avmb opleidt (III1a)	4.08	.83	2	5	105
b	Individuele leerweg voor leerlingen door een vrije keuze uit de opleidingsprofielen (III1b)	4.00	.90	2	5	105
c	Het leercontract. Hierin wordt samen met de leerling de keuze voor de opleidingsprofielen vastgelegd. Dit gebeurt aan het begin van het vierde leerjaar (III1c)	3.86	.86	2	5	99

IV BEROEPSOVERSTIJGENDE VAARDIGHEDEN

1	*Zelfstandig kunnen functioneren*					
a	De leerlingen kunnen een eenvoudige handleiding of schriftelijke opdracht lezen, zoals een gebruiksaanwijzing, een bijsluiter, enz. (II2a)	4.37	.62	2	5	110
b	De leerlingen kunnen met behulp van het avmb-instructiemateriaal de bijbehorende handelingen verrichten (II2b)	4.25	.73	2	5	110
c	De leerlingen kunnen flexibel reageren op veranderlijke situaties (II3f)	4.17	.69	3	5	105
2	*Sociaal-communicatieve vaardigheden*					
a	Leerlingenberaad: de leerlingen leren hierbij sociale vaardigheden, alsmede mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid door middel van groepsgesprekken en verslaggeving (II1a)	4.01	.78	1	5	109
b	Groepsacties: dit zijn activiteiten die door meerdere leerlingen samen worden ondernomen in dienst van de groep avmb of de hele school. Bijvoorbeeld een surpriseavond op school organiseren. Hierbij gaat het met name om het samen plannen, organiseren, werken en het krijgen van voldoening daarbij (II1b)	3.80	.83	2	5	106
c	Functioneringsgesprekken tussen leraar en de leerling, waarbij wordt nagestreefd de leerling alvast te laten wennen aan het afleggen van verantwoording en het uiten van kritiek in een latere functie (II1c)	4.27	.69	2	5	109
3	*Aanpassen aan de fysieke eisen van de werksituatie*					
a	De leerlingen kunnen veiligheidsvoorschriften en veiligheidsmaatregelen toepassen (II3b)	4.20	.77	2	5	108
b	De leerlingen zorgen voor de juiste werkkleding (II3c)	3.66	.94	1	5	109

BEST COPY AVAILABLE

Ped. T. 19 (1994), nr. 1, 51-68

Besprekingsartikel: Systeemtheorie en opvoeding. Over Luhmanns en Schorrs "Fragen an die Pädagogik"

R. VANDERSTRAETEN

We don't need no education
We don't need no thought control
(Pink Floyd, *The wall*)

Eind 1992 redigeerden Luhmann en Schorr andermaal een boekdeel "Fragen an die Pädagogik". In totaal bestaat de reeks daardoor nu uit vier delen. Het zijn niet hun enige pedagogische publikaties. Ik neem ze in deze bijdrage wel te zamen, omdat Luhmann en Schorr met deze reeks uitdrukkelijk de pedagogiek willen provoceren: "Ihr Zweck ist die Exploration der Möglichkeiten des Erziehungssystems, über sich selbst Rechenschaft zu legen" (1992, p. 8). De onderwerpen die beide auteurs met die intentie aansnijden zijn klassieke pedagogische thema's: het middel-doel denken, het hermeneutische *Verstehen*, de temporele begrenzing van de opvoeding en de intentie van de opvoeder.

Achtergrond van de "Fragen an die Pädagogik" vormt de nieuwe systeemtheorie die Luhmann sedert de jaren '60 ontwikkelt en die recent vooral bekendheid heeft verkregen onder het intrigerende trefwoord 'autopoiesis'. Die autopoiesis-theorie heeft universaliteitspretenties. Luhmann beoogt een *algemene* theorie van sociale systemen te ontwerpen. In deze context verschijnen de pedagogische bijdragen dan ook slechts als een onderdeel van een omvangrijk theorieprogramma, waarin naast opvoeding en onderwijs andere maatschappelijke deelgebieden (wetenschap, religie, economie, recht, kunst, politiek e.a.) en de maatschappij in haar totaliteit met het systeemtheoretisch instrumentarium worden aangepakt.

Het gehele programma kent inmiddels een verreikende wetenschappelijke respons. Nochtans betreft één van de immer wederkerende kritieken de ontoegankelijkheid van Luhmanns werk. In haar recensie van Luhmanns magnum opus "Soziale Systeme" schrijft Blom (1988) bijvoorbeeld dat dat werk "een lawine van uiterst compacte en vaak moeilijk toegankelijke theoretische constructies [vormt] ... Luhmann lijkt er plezier in te scheppen het argeloze publiek met een regen van conceptuele fragmentatiebommen te bestoken, zonder ook maar enige dekkingsmogelijkheden ... te verschaffen" (p. 236). Net zo is de reactie in pedagogische middens op de publikaties van Luhmann (en Schorr)[1].

Gegeven die uitgangspositie leek de beste dienst die ik een eventuele lezer van Luhmanns en Schorrs systeemtheoretische analyses kan bieden, allereerst te zijn gelegen in het aanbieden van een overzicht of reconstructie van het algemene theoretische raamwerk (punt 1). Ik besteed daarbij bijzondere aandacht aan de "Gestaltschwitch" die de

systeemtheorie na de Tweede Wereldoorlog heeft ondergaan, want "die Theorievorschläge von Luhmann und Schorr ... ziehen die Konsequenz aus einem Theoriewandel der Wissenschaften, denn die Pädagogik, aus welchen Gründen immer, verschlafen hat" (Oelkers & Tenorth, 1987, p. 44). Vervolgens wordt dan ingegaan op de "Fragen an die Pädagogik" (punt 2). Een bespreking van iedere bijdrage in deze vier boeken, zou echter de marges van dit artikel ruimschoots overschrijden. Ik heb geopteerd voor een studie van de centrale artikelen in iedere "Fragen an die Pädagogik"[2]. In de slotparagraaf worden tenslotte een aantal kanttekeningen omtrent de receptie van dit werk geplaatst.

1. Systeemtheorie

1.1 Paradigmawisseling in de systeemtheorie

De moderne systeemtheorie heeft op de eerste plaats in het werk van Ludwig von Bertalanffy gestalte gekregen. Zijn "General System Theory" (1988), die in de periode rond W.O. II ontstond, is nog steeds in vele onderzoeksdomeinen richtinggevend. Ofschoon Von Bertalanffy zelf voor het merendeel over biologische systemen (cellichaampjes e.d.) publiceerde, hebben diverse onderzoekers uit die inzichten immers lering getrokken voor de studie van psychische en sociale systemen. Het bekendst en invloedrijkst is ongetwijfeld het onderscheid tussen *open* en *gesloten* systemen. Gesloten systemen zijn zelfgenoegzame systemen. Ze interageren niet met hun omgeving. Ze hebben geen contact met elementen die niet tot het systeem zelf behoren. Open systemen daarentegen kunnen zich slechts handhaven dank zij een voortdurende uitwisseling met hun omgeving. Hun systeemgrens is permeabel. Levende systemen bijvoorbeeld, die Von Bertalanffy als open systemen omschreef, kunnen enkel in leven blijven door de inname en afscheiding van elementen (bijv. voedsel en excrementen) doorheen hun membraan of huid. Zonder dat metabolisme zouden ze snel afsterven.

In systeemtheoretisch onderzoek poogt men dienovereenkomstig het netwerk van relaties tussen een (open) systeem en zijn omgeving te beschrijven. Veelal gebeurt dat in termen van input, throughput en output. Die onderzoeksbenadering vond tevens in de pedagogiek ingang. In een veel geciteerde bijdrage in Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde hebben bijvoorbeeld Mesdom en Wielemans (1978; vgl. Wielemans, 1984, p. 31-54) opvoeding en onderwijs als een open systeem beschreven. Het onderwijs is "een systeem te noemen, een organisatie, die op haar omgeving inwerkt, maar evengoed door die omgeving wordt beïnvloed" (Wielemans, 1984, p. 39-40). Zo wordt het onderwijs bijvoorbeeld met bepaalde economische verwachtingen geconfronteerd (input), die het in leerinhouden, eindtermen, vakken en zelfs studierichtingen moet omzetten; terwijl anderzijds individuen op grond van de door het onderwijssysteem verstrekte opleidingen, diploma's en getuigschriften bepaalde economische rollen kunnen vervullen (output).

De innoverende kracht van die opvatting lag in het feit dat zij de horizon van het pedagogische denken verruimde. Naast de traditionele "intra-unit orientation" van het pedagogisch onderzoek, stelt deze systeembenadering de maatschappelijke verwevenheid van opvoedings- en onderwijsprocessen aan de orde. In opvoeding en onderwijs, zo

luidde het, spelen immers allerlei maatschappelijke machts- en selectiemechanismen een invloedrijke rol (maar vaak latent, zoals in het verborgen leerplan). Het nieuwe onderzoeksveld dat daarmee geopend werd, speurde bijgevolg naar de manier waarop "opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk" (Wielemans, 1984) staan.

Die systeembenadering kreeg echter al in het begin van de jaren '60 flinke tegenwind, met name vanuit de cybernetica. Uitgangspunt voor de kritiek was de eenvoudige vaststelling dat systemen ondanks de continue uitwisseling van elementen met hun omgeving een zekere *eigenheid* blijven bewaren en *zichzelf* ook kunnen veranderen. Een bekend voorbeeld is dat bepaalde organismen, ondanks wisselende weersomstandigheden, een constante lichaamstemperatuur (bijv. 37° C) kunnen (en moeten) bewaren. Systemen kunnen dus informatie over hun omgeving benutten om bepaalde constante kenmerken (zogenaamde structuren) in een voor de rest oncontroleerbare omgeving toch in stand te houden. De wisselende externe omstandigheden hebben 'geen' invloed op die structuren (tenzij in extreme omstandigheden: men kan natuurlijk doodvriezen of van hitte omkomen, maar in dat geval gaat dat gepaard met een desintegratie van het systeem als geheel). Systemen zijn met andere woorden, volgens de (eerste generatie) cybernetici, zelfreferentiële, zichzelf organiserende systemen (vgl. Von Foerster, 1960). Dat dit perspectief ook in de humane en sociale wetenschappen ingang heeft gevonden, bewijst de jaarlijkse studiedag van de Leuvense Afgestudeerden in de Psychologie en Pedagogiek, die in 1991 aan het thema "Het menselijk leven als zelforganisatie" gewijd was (zie vooral Marcoen, 1991; vgl. voorts Revermann, 1989).

Zelfreferentie als zelforganisatie door middel van feedbackprocessen kan ter verklaring van de instandhouding van structurele kenmerken van systemen worden gebruikt, maar schiet anderzijds tekort om het gehele functioneren van een systeem te omvatten. Intussen heeft in nieuwe ontwikkelingen in de systeemtheorie de notie zelfreferentie echter die verderreikende invulling gekregen. In het nieuwe paradigma wordt van autopoietische systemen gesproken (zie Maturana & Varela, 1980). Autopoietische systemen zijn systemen die de elementen waaruit ze bestaan produceren door de elementen waaruit ze bestaan. Zeleny (1981) geeft ten aanzien van die tautologische definitie een verhelderend voorbeeld: "The cel ... is a complex production system, producing and synthesizing macromolecules of proteins, lipids, and enzymes, among others; it consists of about 10^5 macromolecules on the average. The entire macromolecular population of a given cell is renewed about 10^4 times during its lifetime. Throughout this staggering turnover of matter, the cell maintains its distinctiveness, cohesiveness, and relative autonomy. It produces myriads of components, yet it does not produce only something else - *it produces itself*. A cell maintains its identity and distinctiveness during its lifespan. The maintenance of unity and wholeness, while the components themselves are being continuously or periodically disassembled and rebuilt, created and decimated, produced and consumed, is called "autopoiesis" (p. 4-5)."

Autopoietische systemen zijn dus *zelfreferentieel gesloten* systemen. Ze produceren immers *zelf* de elementen waaruit ze bestaan. Levende systemen leven niet dank zij de toevoer van leven uit de omgeving. Ze moeten hun levend-zijn zelf produceren. Dat betekent niet dat autopoietische systemen vensterloze Monades zijn. Ze benutten die omgeving echter enkel naar hun eigen maatstaven. De omgeving komt tot 'spreken' in het systeem

door de elementen die het systeem zelf opbouwt. Bacteriën kunnen bijvoorbeeld aanleiding zijn voor de bouw van antilichaampjes. Von Bertalanffys onderscheid tussen open en gesloten systemen wordt daarmee overstegen: autopoietische systemen zijn tegelijk open en gesloten systemen (of preciezer geformuleerd: ze kunnen open zijn, doordat ze gesloten zijn) (vgl. Morin, 1977, p. 197-203). Als "Leitdifferenz" treedt het onderscheid tussen systeem en omgeving in de plaats.

Deze theorie van autopoietische systemen is geen algemene systeemtheorie. Ze is enkel geldig voor levende, biologische systemen: autopoiesis definieert leven. Toch heeft men snel de uitbreiding van de notie "autopoiesis" naar andere systemen overwogen. Eén van de auteurs die daaromtrent het voortouw heeft genomen is precies N. Luhmann[3]. Luhmann (1988) gaat ervan uit dat (een abstracter gedefinieerd begrip van) autopoiesis een *algemeen* systeemkenmerk is. Hij onderscheidt daaropvolgend biologische, psychische en sociale systemen die elk op zich in een autonome reproduktiemodus (resp. leven, bewustzijn, communicatie) hun autopoiesis kunnen realiseren. Opvoeding en onderwijs (en die systeemreferenties staan in deze bijdrage centraal) zijn volgens Luhmann sociale systemen die gericht zijn op "als Verbesserung gemeinte Veränderungen psychischer Systeme" (1991a, p. 19). Als algemene theoretische achtergrond is dus van belang hoe sociale systemen hun autopoiesis realiseren en op welke wijze sociale en psychische systemen, ondanks hun autonome reproduktiemodi, interpenetreren[4].

1.2 Autopoietische sociale systemen

1.2.1 De autopoiesis van sociale systemen ontstaat "dadurch, daß Kommunikation Kommunikation auslöst" (Luhmann, 1988, p. 296). Maar op welke wijze kan communicatie de zelfproduktie van sociale systemen bewerkstelligen? Hoe vat Luhmann communicatie-eenheden op?

Gewoonlijk omschrijft men communicatie aan de hand van overdrachtsmetaforen. Men zegt: 'Communicatie brengt informatie over van de zender naar de ontvanger'. Op die manier omschreven wordt de mededeling, dat wil zeggen de act van de overdracht, het essentiële kenmerk van de communicatie. En dientengevolge gaat de aandacht naar diegene die mededeelt. In opvoedingssituaties impliceert dat traditioneel: aandacht voor de opvoeder. De opvoeder heeft de opvoedeling iets mede te delen, en deze moet (om zijn eigen bestwil) die informatie opvangen. Dat daarmee een opmerkelijke eenzijdigheid in het spel komt, is al langer bekend. Om dat recht te zetten heeft onlangs Van der Maat (1992) gepoogd de verhoudingen om te keren. Zij beschouwt de (mentaal gehandicapte) opvoedeling als de zender en vereist van de opvoeder dat hij erin slaagt de boodschap van zijn pupillen correct te decoderen. Ofschoon met die (Copernicaanse ?) omkering interessante perspectieven worden gewonnen, verandert dat niets aan de wijze waarop communicatie wordt begrepen. Communicatie blijft in termen van mededeling of overdracht van informatie gedefinieerd.

Tegen een dergelijke definitie heeft Luhmann (1988, p. 193-201) een aantal, mijns inziens steekhoudende, bezwaren ingebracht. Ze komen (impliciet) tot uiting in de alternatieve conceptualisering van communicatie die hij vooropstelt. Voor Luhmann bestaat iedere

communicatie uit de coördinatie of synthese van verschillende selecties. Die selecties zijn: informatie, mededeling en *Verstehen*[5]. Een communicatie is een drieledige, emergente eenheid.

Informatie is de selectie die in de communicatie geactualiseerd wordt: "Kommunikation greift aus dem je aktuellen Verweisungshorizont, den sie selbst erst konstituiert, *etwas* heraus und läßt *anderes* beiseite" (Luhmann, 1988, p. 194; cursivering door Luhmann). Informatie is, met andere woorden, steeds een keuze uit een repertoire van mogelijkheden (vgl. Shannon & Weaver, 1949). Zonder die selectiviteit kan geen communicatieproces tot stand komen, hoe minimaal ook de nieuwswaarde van een communicatie kan zijn (bijv. indien men bij het samenzijn louter om stiltes te vullen bepaalde dooddoeners ventileert). Maar reeds die selectie van informatie wordt tegelijk door de geanticipeerde andere componenten van een communicatie-eenheid meebepaald. De tweede selectie betreft de manier waarop die informatie wordt *meegedeeld*. Informatie moet door middel van een "Zweitform" (Luhmann, 1988, p. 197), die voor zender (Ego) en ontvanger (Alter) verstaanbaar moet zijn, worden gecodeerd. In een communicatie moet de informatie met andere woorden aan de hand van standaardvormen (die als communicatievormen erkend worden) worden meegedeeld. Hoe laat je bijvoorbeeld, vraagt Luhmann zich af, aan de gastvrouw weten dat de aardappelen op je bord niet gaar zijn (schuif je ze opzij, geef je ze onder tafel aan de hond, zeg je het -en dan: op welke manier?- enz.)? De derde selectie tenslotte, *Verstehen*, is voor Luhmanns communicatiebegrip zeer belangrijk. Het begrijpen van de communicatie is een toestandsverandering van de ontvanger: "die Kommunikation legt einen Zustand des Empfängers fest, der ohne sie nicht bestehen würde" (1988, p. 204). Maar niet elke verandering van de toestand van de ontvanger staat volgens Luhmann gelijk met *Verstehen*. *Verstehen* beduidt dat de ontvanger aan de informerende mededeling van de zender de beide componenten (informatie en mededeling) opmerkt en onderscheidt. *Verstehen* omvat dus meer dan loutere waarneming: het ontstaat enkel als de ontvanger uit de mededeling de informatie construeert.

Doordat *Verstehen* (en dat sluit ieder begrijpen in, dus ook misbegrijpen) op die manier een essentiële component is van een communicatie, kan anderzijds een communicatie enkel als eenheid worden afgesloten als dat *Verstehen* manifest wordt (en dus gecheckt kan worden) door een aansluitende communicatie. Een communicatie-eenheid wordt pas geconstitueerd als Alter de informerende mededeling van Ego begrijpt en dat toont (door zich hetzij naar het informatie-, hetzij naar het mededelingsaspect van de voorafgaande communicatie te richten): Alter rondt de communicatie af[6]. Dat is een centraal element. Daaruit volgt namelijk dat communicaties enkel in een recursief, *zelfreferentieel* proces mogelijk zijn. Een communicatie sluit aan bij een voorafgaande communicatie en maakt een erop volgende communicatie mogelijk. Communicaties worden in communicatieve samenhangen (of sociale systemen) geconstitueerd. Communicaties reproduceren met andere woorden zichzelf door zichzelf: *autopoietisch*. En zo kan een sociaal systeem zich reproduceren door middel van de reproduktie van de communicaties waaruit het bestaat door de communicaties waaruit het bestaat.

1.2.2 Door de zelfreferentiële constitutie van hun elementen zijn autopoietische systemen tegelijk gesloten, autonome systemen. Dat geldt in dezelfde mate voor biologische,

psychische en sociale systemen: "Ihr Operations- und Reproduktionsmodus (Leben bzw. Bewußtsein bzw. Kommunikation) ist aus seiner Natur heraus autonom" formuleert Luhmann (1986, p. 77). Dat betekent onder andere dat biologische, psychische en sociale systemen enkel in elkaars *Umwelt* kunnen voorkomen en *niet* aan elkanders autopoiesis kunnen deelnemen. Wat houdt die stelling in op het vlak van sociale systemen?

Het basiselement van sociale systemen, "die letzte Einheit, bei deren Auflösung das Soziale verschwinden würde" (Luhmann, 1988, p. 192), is de communicatie. Iedere communicatie is, zoals gezegd, een drieledige eenheid, die telkenmale opnieuw wordt geconstitueerd uitgaande van (een) eerdere communicatie(s) en met het oog op (een) aansluitende communicatie(s). Communicaties worden in het communicatienetwerk zelf geproduceerd. Er is geen in- of output van basiselementen in autopoietische sociale systemen.

Toch is onloochenbaar dat het menselijk lichaam en de menselijke psyche op één of andere wijze aan communicatie en dus aan sociale systemen participeren. Op zijn minst omdat *gedachten* worden *gecommuniceerd* door middel van *lichaams*uitingen. Op welke wijze kan het sociale dan een emergente, zelfstandige realiteit zijn die biologische en psychische systemen transcendeert? Het antwoord op deze vraag ligt al in de voorgaande alinea vervat. Lichamelijke en psychische elementen hebben *als dusdanig* geen toegang tot sociale systemen: ze moeten zich schikken naar sociale regels. Ze worden als het ware sociaal 'in dienst genomen'. Ons spierstelsel bijvoorbeeld om woorden en zinnen te schrijven. Maar uiteraard komen niet alle spiercontracties die nodig zijn om 'neen' te schrijven in dat woord en dus in het sociale systeem voor. En evenmin al datgene wat iemand denkt als hij met 'neen' op een verzoek antwoordt. Hoe zou men anders kunnen liegen en neen zeggen terwijl men ja denkt?

Overigens betekent dat ook dat systeemtheoretisch de mens over grotere vrijheidsgraden beschikt dan in een sociaal systeem mogelijk is. De mens heeft, *doordat* hij in de *Umwelt* van sociale systemen geplaatst wordt, meer speelruimte dan sociale functies, rollen, normen en structuren toelaten. Dat ziet vele kritiek over het hoofd, die geprikkeld en geïrriteerd door het feit dat de mens buiten sociale systemen wordt geplaatst, van een buitenspel zetten van de mens (vooral van de menselijke vrijheid en verantwoordelijkheid) en een verheerlijking van systemen (met de connotaties: systematisch, deterministisch, onmenselijk) in de theorie gewagen (bijv. Revermann, 1989, p. 503-504; Gause & Schmidt, 1992).

1.3 Theoretische consequenties[7]

Met de opvatting dat sociale systemen autonome, autopoietische systemen zijn, wordt een belangrijke paradigmawisseling mogelijk gemaakt in de sociale wetenschappen. Vooraleer de manier te bespreken waarop volgens Luhmann de pedagogiek systeemtheoretisch kan worden opgevat (of beter: welke bedenkingen ten opzichte van de traditionele pedagogische reflectie vanuit de nieuwe systeemtheorie geformuleerd kunnen worden), moeten echter eerst nog de veranderingen scherper omlijnd worden die de theorie van sociale systemen, ten opzichte van vroegere theorie-aanzetten, voltrekt.

Pas daardoor wordt immers duidelijk in hoeverre het autopoiesis-paradigma 'anders' is. In het kader van deze bijdrage (en dus op grond van thema- en ruimtebegrenzingen) kan ik slechts enkele elementen toelichten. Ik beperk mij tot drie consequenties. Onderling verwijzen ze alle naar elkaar: een indicatie van het feit dat de theorie, zoals de sociale systemen die ze beschrijft en verklaart, en waarvan ze er zelf ook één is, expliciet circulair en zelfreferentieel gebouwd is.

a. In vergelijking met de overdrachtsmetaforen verschuift in Luhmanns *communicatiebegrip* de nadruk van de mededeling naar het *Verstehen*. In een communicatie is een mededeling op zich immers onvoldoende. Enkel als die mededeling wordt 'begrepen', vindt communicatie plaats. Communicatie komt dus volgens Luhmann van achteruit tot stand. Een communicatie-eenheid wordt tegen de tijd in geconstitueerd. Dat betekent anderzijds dat om communicatie op gang te houden anticipaties en verwachtingen een essentiële functie vervullen. Informatie en mededeling worden bijvoorbeeld als componenten van een communicatie reeds geconstitueerd met het oog op *Verstehens*- en communicatiemogelijkheden.
b. In vergelijking met het zelforganisatie-paradigma verandert met de overgang naar 'autopoiesis' het oriëntatieprobleem van een theorie van sociale systemen. Zolang men van zelforganisatie uitgaat, vormen -zoals gezegd- structuren en de (dys-)functies van structuren het uitgangspunt van een analyse. Een theorie van autopoietische systemen verplaatst de aandacht naar het niveau van de *basisoperaties* van een systeem. De continue autopoiesis of zelfproduktie van communicaties door communicaties vormt het ankerpunt voor de theorie. Het nieuwe oriëntatieprobleem is, anders geformuleerd, de wijze waarop een sociaal systeem van de ene communicatie tot de volgende komt, zodat haar autopoiesis niet stokt. Pas aansluitend op dit basisprobleem laat zich dan het structuurbegrip formuleren. Structuren moeten de "Anschlußfähigkeit" van de autopoietische reproduktie mogelijk maken; ze moeten met andere woorden communicatie op gang kunnen houden en in bepaalde banen leiden. En dat kan volgens Luhmann enkel als communicaties door communicatieverwachtingen (en verwachtingen van verwachtingen) worden geleid. In die zin omschrijft hij structuren als verwachtingsstructuren.
c. Eén van de opvallendste consequenties van de klemtoon op het basale functioneren van systemen betreft de conceptualisering van systeem*dynamiek*. In gangbaar wetenschappelijk onderzoek wordt dynamiek in termen van structuuropbouw en -verandering gedacht. Bijgevolg onderzoekt men vooral de voorwaarden waaronder bepaalde innovaties gestabiliseerd of geïmplementeerd kunnen worden. Een typische vraagstelling is: 'Hoe kunnen organisaties leren?' In een theorie van autopoietische systemen wordt dynamiek op het niveau van de basisoperaties verankerd. Sociale systemen worden omschreven als fundamenteel instabiele, dynamische systemen, omdat iedere communicatie altijd pas door een (welke ?) aansluitende communicatie wordt geconstitueerd. Systeemdynamiek wordt dus op een dieperliggend niveau gesitueerd. Orde en stabiliteit kunnen dan door middel van structuren ontstaan.

1.4 Functionele differentiatie

Als sociale systemen uit communicaties bestaan die in een recursief netwerk van dezelfde communicaties geproduceerd worden, blijft de vraag open naar de 'omvang' van dergelijke

netwerken en van sociale systemen. Luhmann (1991b, p. 9-20) onderkent een geheel scala van groot naar klein. Het sociale systeem dat alle communicaties omvat is, in Luhmanns termen, de maatschappij ("Gesellschaft"). Door de beschikbare communicatie-technieken (boekdrukkunst en elektronische middelen) is de maatschappij thans niet meer aan geografische grenzen gebonden: ze strekt zich over de hele wereld (en daarbuiten: denk aan ruimtereizen) uit. De ruimtelijke uitdeining tot een "world society" sluit evenwel niet uit (integendeel, men zou kunnen stellen: noodzaakt) dat zich intern in de samenleving deelsystemen uitdifferentiëren en op hun beurt autopoietisch structureren, zoals organisaties (bijv. scholen) en interactiesystemen (bijv. klassen).

De *primaire* deelsystemen die Luhmann in de moderne maatschappij echter onderkent, zijn op grond van functies gebouwd: zo bijvoorbeeld economische produktie, politieke realisatie van collectief bindende beslissingen, juridische conflictregeling, geneeskundige verzorging, opvoeding en onderwijs, wetenschappelijk onderzoek, om er maar enkele te noemen. Anders gesteld: volgens Luhmann (en daarin wordt hij door de meeste hedendaagse sociologen gevolgd) bouwt de samenleving haar belangrijkste deelsystemen niet langer op basis van standen of strata (zoals in het Roomse Rijk of in de middeleeuwen), maar op grond van specifieke problemen, die dan in de telkens bevoegde functiesystemen opgelost moeten worden (vgl. bijv. Berger, 1991). Onze samenleving is functioneel gedifferentieerd.

Eén van de moderne functiesystemen is dus het *pedagogisch* systeem: het systeem van opvoeding, onderwijs en vorming. Gemeenschappelijk aan de diversiteit van activiteiten die in dit systeem plaatsvinden is volgens Luhmann (1991a) de gerichtheid op "die Änderung von Personen" en meer bepaald "als Verbesserung gemeinte Veränderungen psychischer Systeme" (p. 19). Pedagogen achten zich in staat hetzij kinderen, hetzij (jong-)volwassenen in hun psychisch functioneren (en men kan daaraan toevoegen: ook lichamelijk functioneren) te beïnvloeden. In de context van Luhmanns theorie betekent dat dat het pedagogisch systeem als communicatie- of sociaal systeem op de *Umwelt* van sociale systemen is gericht. In vergelijking met andere functiesystemen die als sociale systemen *sociale* problemen aanpakken, bevindt het pedagogisch systeem zich bijgevolg in een uitzonderlijke positie[8]. Dat hangt uiteraard samen met de autonomie van respectievelijk sociale, psychische en biologische systemen die, in een autopoietische optiek, geen rechtstreeks ingrijpen in hun functioneringswijzen toelaat. Daarmee is ook het uitgangspunt van de "Fragen an die Pädagogik" geschetst. Hoe kunnen door middel van communicaties bewustzijnsprocessen gestuurd worden? Hoe is opvoeding mogelijk? Hoe organiseert zich het pedagogisch systeem?

2. "Fragen an die Pädagogik"

Schematiserend kan men stellen dat de beide eerste "Fragen", met name "Zwischen Technologie und Selbstreferenz" (1982) en "Zwischen Intransparenz und Verstehen" (1986) de problematiek van de verhouding tussen autopoietische sociale en psychische systemen, tussen pedagogische communicatie enerzijds en bewustzijnsprocessen bij leerlingen anderzijds betreffen. Ze vragen pedagogen naar de mogelijkheden die leerkrachten bezitten om leerlingen te beïnvloeden en/of te begrijpen. In beide opzichten, en

dat is op grond van het voorgaande niet verwonderlijk, spreken Luhmann en Schorr van een deficit. De andere "Fragen" behandelen veeleer de (eigenaardigheden van de) constitutie van het pedagogisch systeem zelf, uitgaande van het feit dat de centrale doelstelling van het pedagogisch systeem gericht is op ingrijpen in de sociale *Umwelt*. Luhmanns bijdrage in het derde deel speurt naar de manier waarop het pedagogisch systeem erin slaagt op maat van haar eigen systeemgrenzen "Anfang und Ende" te bepalen. In de laatste "Fragen", "Zwischen Absicht und Person" (1992), staat dan voor Luhmann de vraag centraal op welke wijze operaties als 'pedagogisch' erkend worden. Veel meer dan in de bijdrage over de temporele grenzen van het pedagogisch systeem komen in deze discussie over de pedagogische code typerende verschillen ten overstaan van andere functiesystemen aan het licht.

2.1 Technologiedeficit[8]

De achtergrond van de eerste "Fragen" kan aan de hand van schools onderricht makkelijk geduid worden. In schoolse klassituaties pogen leerkrachten dagelijks leerlingen te beïnvloeden en te veranderen. Toch ontbreekt -daarover heerst in de pedagogiek eensgezindheid- een "technical culture" (Lortie, 1975, p. 58-60 e.v.), dit is een geheel van wetten en regels waarop leerkrachten zich kunnen baseren om bij leerlingen de gewenste veranderingen te bewerkstelligen. Opvoeding en onderwijs worden met een *technologieprobleem* geconfronteerd.

In de pedagogiek werd en wordt echter, zo stellen Luhmann en Schorr (1982b), de theoretische explicitering van dit technologieprobleem uit de weg gegaan. De begrippenconstellatie waarmee in het spoor van Kants praktische filosofie dit probleem wordt geformuleerd (causaliteit, rationaliteit en zelfreferentie), laat niet toe het *als probleem* op de gepaste wijze te stellen. De drie sleutelbegrippen krijgen immers een dusdanige betekenisinvulling (causaliteit in termen van wetmatige oorzaak-gevolg relaties, rationaliteit als middel-doel rationaliteit, zelfreferentie als interpretatie van menselijkheid) dat *tegen* een technologische verhouding tussen menselijke subjecten moet stelling genomen worden. Die begripsinvullingen impliceren namelijk dat Ego Alters zelfreferentie (zelfbewustzijn, denken, willen) steeds als middel moet inzetten om bij Alter zelf bepaalde veranderingen te veroorzaken. En dat botst enerzijds door circulaire verhoudingen met het rationaliteits- en causaliteitsbegrip (omdat het stellen van doelen niet aan de middelen kan worden overgelaten) en anderzijds met Kants Kategorische Imperatief (tweede formulering: "Handle so, daß du die Menschheit ... niemals bloß als Mittel brauchst"). In plaats van een reflectie op het technologieprobleem, ontwikkelt de pedagogiek dientengevolge een aversie tegen technologie: "Ein zweifellos vorhandenes Technologie*problem* wird als Technologie*verdikt* traditionsfähig gemacht und habitualisiert. Das Nicht*können* wurde als ein sich idealistisch und normativ begründendes Nicht*wollen* tragbar gemacht", aldus Luhmann en Schorr (1982b, p. 12-13; cursivering door Luhmann & Schorr)[10]. De pedagogiek heeft met andere woorden het technologieprobleem ontlopen door zich tegen iedere technologie af te zetten. Maar dat daarmee het probleem van leerkrachten in hun klassen niet is opgelost, spreekt vanzelf. De theoretische onformuleerbaarheid maakt het empirische probleem niet ongedaan.

In een poging om dat empirische technologieprobleem begrippelijk adequater te benaderen, gaan Luhmann en Schorr uit van de notie 'technologiedeficit'. Met deficit wordt geen logische onmogelijkheid of natuurwetmatige onmogelijkheid bedoeld. De notie duidt enkel aan dat in "people processing organizations" in het algemeen en pedagogische organisaties in het bijzonder, door de aard van die organisaties (sociale systemen die psychische systemen willen beïnvloeden), een betrouwbare technologie moet ontbreken. Tegelijk wordt daarmee echter de houding ten opzichte van technologie gewijzigd. In plaats van een bekritiseren uit morele of humane overwegingen, wordt de afwezigheid van technologie vastgesteld. De daarbij aansluitende pregnante vraag is dan hoe de mogelijkheid van opvoeding wel gedacht kan worden.

Luhmann & Schorr doen het voorstel om dat probleem andermaal door middel van de sleutelbegrippen causaliteit, rationaliteit en zelfreferentie te formuleren, maar die begrippen zelf een minder stringente invulling te geven. In hun tekst wordt alleen ingegaan op het causaliteits- en rationaliteitsbegrip. Het voorstel houdt in dat men die begrippen met de onzekerheden op het niveau van het basale functioneren van klassystemen 'infecteert'. De zoektocht naar objectieve causale oorzaak-gevolg relaties wordt beëindigd ten voordele van onderzoek naar de subjectieve cognitieve schemata die de grondslag vormen van het menselijk handelen. En in tegenstelling tot doelgericht en doelzeker handelen betekent rationaliteit dan op de eerste plaats een feeling om toevallige gebeurtenissen en opportuniteiten om te buigen ten voordele van het opvoedingsgebeuren.

Die aanzetten tot begripsbepaling openen ook de weg voor een aantal theoretisch gefundeerde optimaliseringsvoorstellen (vgl. voorts Vanderstraeten, 1993, p. 226-227). Uit deze praktijknabije optiek lijkt het bijvoorbeeld wenselijk dat leerkrachten diagnostisch over vele mogelijkheden beschikken om kansen en gelegenheden te kunnen herkennen en benutten. Anderzijds moeten leerkrachten niet louter afwachten tot iets gebeurt. Ze kunnen educogene situaties onder andere door middel van "provisional tries" trachten uit te lokken. In dat geval initiëren leerkrachten bepaalde activiteiten, wachten af hoe daarop wordt gereageerd en beslissen in functie van die reactie om de activiteit verder te zetten of af te blazen. Telkens blijven evenwel situatieve en momentane vereisten van de autopoiesis het onzekere uitgangspunt.

2.2 *Verstehensdeficit*

Het technologieprobleem in de opvoeding werd manifest op het einde van de 18de eeuw, toen aan grote delen van de bevolking schools onderricht werd opgelegd en daarmee de opvoeding van de familiale context naar de school (en de familie) werd verplaatst. Op dat moment kwam het er immers op aan duidelijkheid te verwerven over de "Wirkungsmöglichkeiten des Pädagogen" (Luhmann & Schorr, 1982a, p. 8). Terzelfdertijd werd voor de opvoeding de vraag acuut op welke wijze een leerkracht zijn leerlingen kan leren kennen (en omgekeerd: hoe leerlingen kunnen begrijpen wat de leerkracht van hen verlangt). In de (Westerse klein-)familie kent men elkander door de continue interactie immers sowieso. *Verstehen* wordt pas een probleem als leerkrachten met voor hen onbekende leerlingen en bovendien in relatief gestandaardiseerde situaties geconfronteerd worden. Hoe is in een dergelijke context *Verstehen* mogelijk?

Het opzet van de tweede "Fragen" is daarmee gelijkaardig aan dat van de eerste. Luhmann en Schorr willen aangeven dat in de pedagogische semantiek het *Verstehens*probleem onvoldoende en onjuist is gethematiseerd en een adequatere definiëring vooropstellen, uitgaande van de theorie van autopoietische systemen. Maar anders dan in de eerste "Fragen" wordt een 'taakverdeling' ingevoerd. Schorr behandelt de pedagogische semantiek, Luhmann werkt een alternatief concept van *Verstehen* uit.

Schorrs stelling is dat de pedagogiek altijd uitgegaan is van de mogelijkheid van *Verstehen*. Uit het feit dat onderricht in klassituaties in elk geval plaatsvindt, werd de feitelijkheid (en optimaliseerbaarheid) van *Verstehen* afgeleid. Het traject van de pedagogische theorievorming dat hij nagaat (Schleiermacher, Dilthey, Spranger, ...) reveleert "den Zusammenhang zwischen der Unterstellung faktischen Verstehens und der auf dieser Basis entstandenen pädagogischen Semantik" (1986, p. 36). De onmogelijkheid van *Verstehen* is met andere woorden nooit in het geding geweest[11]. Toch sluit het klasgebeuren uit dat leerkrachten continu leerlingen observeren en hypothesen toetsen. Leerkrachten worden integendeel tot een voortdurende zelfactiviteit gedwongen. In een klas is de leerkracht meestendeels aan het woord. Dat vergt evenwel zoveel van hun opmerkzaamheid dat men realistischerwijze moeilijk kan verwachten dat leerkrachten nog het klasgebeuren zelf en alle daarbij betrokken psychische systemen kunnen begrijpen. Schorr stelt in die context dan ook voor om de pedagogische theorievorming niet te laten vertrekken van een "faktisches Verstehen" maar integendeel van een "Verstehensdefizit": "Verstehen ist unmöglich. Wie kommt man trotzdem zurecht?" (1986, p. 39).

Luhmann geeft op die vraag een antwoord, nadat hij eerst in een lange uiteenzetting een andere conceptualisering van *Verstehen* uitwerkt. Ik licht daar enkele aspecten uit om Schorrs redenering in de theorie van autopoietische systemen te verankeren. Sociale systemen -dat werd reeds beschreven- bestaan uit elementen (communicaties) die elkaar in de tijd opvolgen. Iedere communicatie-eenheid wordt beëindigd door de ontvanger. Het *Verstehen* van Alter rondt de communicatie af (en is de aanzet voor een volgende communicatie). Communicatie veronderstelt dus een voortdurend *Verstehen* voor haar eigen autopoiesis. Dat geldt voor alle communicatieprocessen, ook die in klassituaties. Maar belemmert of verhindert dan het begrijpen van communicaties niet het begrijpen van psychische systemen, vraagt Luhmann. Heeft een systeem voldoende capaciteit om over de communicaties heen ook nog psychische systemen te begrijpen? Verlangt men niet te veel opmerkzaamheid, begrip en inlevingsvermogen van de leerkracht als men van hem veronderstelt dat hij zijn leerlingen voortdurend begrijpt?

In het licht van dat *Verstehens*deficit wordt het functioneel nut van een aantal courante (maar in de pedagogiek regelmatig bekritiseerde) klasmanagementspraktijken duidelijk. Ik som er, met Luhmann (1986, p. 105-108), kort drie op. Andermaal wordt daarmee de verankering van de theorie op het niveau van de basisoperaties van een systeem zichtbaar.

a. Allereerst kunnen leerkrachten op intuïtie varen. Een leerkracht kan 'aanvoelen' (zonder dat expliciet te testen) of hij begrepen wordt. Interessanterwijze zijn begrippen als smaak, oordeelsvermogen, genie en tact eveneens in de pedagogische eeuw ontstaan (Luhmann, 1986, p. 105).

b. Een tweede 'oplossing' bestaat erin dat de leerkracht een groot deel van de klassikale communicatietijd voor zichzelf inruimt. Dat gebeurt overigens quasi automatisch: als een leerkracht de indruk heeft dat hij niet begrepen wordt, praat hij verder, herhaalt hij in andere woorden de leerstof, geeft hij voorbeelden, ... Maar die oplossing heeft ook een keerzijde: iedere nieuwe communicatie kan nieuwe *Verstehens*problemen oproepen!
c. Leerkrachten kunnen zich ook concentreren op hun vakcompetentie en op een inhoudelijk duidelijke voorstelling van zaken. En daarbij dan ervan uitgaan dat *Verstehen* sowieso moet volgen.

2.3 "Anfang und Ende"

Ook het uitgangspunt van de derde "Fragen" is eenvoudig te schetsen. Onderwijs, zoals het al sedert twee eeuwen wordt georganiseerd, vindt in een relatief duidelijk afgebakende periode plaats. Dat hangt natuurlijk op de eerste plaats daarmee samen dat onderwijs in schoolorganisaties (en niet langer in familiale verbanden) plaatsvindt, die een welomschreven begin- en eindpunt kennen. Dat geldt niet alleen voor het begin en einde van het onderwijs als geheel, maar voor ieder begin en einde: van een schooljaar, een schooldag, een lesuur, een thema. Door die cesuren komt in het onderwijs een tijd beschikbaar die niet dezelfde is als die van de *Umwelt*. Er is geen continue synchronisatie met de leefwereld[12]. Kennis die men bijvoorbeeld maar moeizaam verwerft in het onderwijs kan daarbuiten snel achterhaald raken. Wat, zo vragen Luhmann & Schorr aan de pedagogen, wordt door die cesuren voor opvoeding en onderwijs mogelijk gemaakt? Wat raakt daardoor uitgesloten?

Die vragen neemt Luhmann in zijn hoofdbijdrage echter niet rechtstreeks op. Hij is veeleer geïnteresseerd aan het toetsen van een andere hypothese. Leidraad wordt de vraag in welke mate het zich uitdifferentiërend pedagogisch systeem door een "Homogenisierung des Anfangs" erin slaagt zich autopoietisch te structureren. Dat onderzoek verwerft vooral belang tegen de achtergrond van het algemene theoretische raamwerk. In Luhmanns theorie wordt de moderne samenleving niet langer als een geïntegreerde samenleving beschreven, die rondom een centrum of in functie van een top (bijv. de adel of de clerus) is georganiseerd. De moderne samenleving is een functioneel *gedifferentieerde* samenleving. De *eenheid* van de moderne samenleving ziet Luhmann nog enkel in het feit dat men de *verschillende* deelsystemen aan de hand van *dezelfde* begrippen kan beschrijven. Een van die centrale begrippen is autopoiesis. Luhmann omschrijft functiesystemen als autopoietische systemen, dat wil zeggen als systemen die hun elementen zelf produceren en zich dus (in de loop van de geschiedenis) losmaken van vaste gegevenheden. Autopoietische systemen construeren onder meer hun eigen *aanvang*. Zo bijvoorbeeld besluit de wetenschap (op grond van de indrukwekkende pleidooien van Bacon en Descartes) nog enkel als 'waarheid' te accepteren wat ze zelf heeft onderzocht en waar (of niet onwaar) heeft bevonden- en niet bijvoorbeeld bronnen of autoriteiten te volgen die reeds vooraf weten wat waar is (vgl. Hazard, 1990, p. 281 e.v.).

Maar kan de pedagogiek, doordat zij als systeem aan de mens (in haar *omgeving*) is gebonden, wel zoals de andere sociale systemen haar eigen begin en einde construeren? Is de pedagogiek niet gebonden aan een voorgegeven, natuurlijk begin- en eindpunt, doordat ze op de levensloop van de mens moet aansluiten? Moet men bijvoorbeeld niet afwachten tot leerlingen schoolrijp zijn? De centrale vraag is dus: disponeert het geïnstitutionaliseerd opvoedings- en onderwijssysteem over haar eigen begin en einde?

Luhmanns antwoord op die vraag is een duidelijk ja. Hij meent dat zich historisch in het pedagogisch systeem, zoals in de andere functiesystemen, "eine Neustrukturierung durchsetzt, die man als *Homogenisierung des Anfangs* und als *Selbstzurechnung aller Differenzierungen* bezeichnen könnte" (1990, p. 90). Dat blijkt vooral uit het feit dat in de pedagogische traditie (met in de eerste plaats Pestalozzi en Herbart) onderricht meer en meer *methodisch* wordt gestructureerd. De temporele structuur van de leerstof krijgt een eigen vorm. "Was das Stichwort Methode signalisiert, ist nur: daß man nicht einfach an der Natur entlang erziehen könne, sondern daß es eine Eigenlogik im Aufbau pädagogischer Schritte gebe, die nicht nur durch die Natur, sondern durch das zuvor Erreichte ihr Einsatzsignal erhalten" (1990, p. 98). De diachronisering van de leerstof, die alzo de basis van methodisch onderricht vormt, vereist evenwel een synchronisering of homogenisering van de leerlingen die op bepaalde tijdstippen met bepaalde onderwijsprogramma's moeten aanvangen. Iedereen moet evenver staan.

Het pedagogisch systeem is volgens Luhmann dus thans zelf verantwoordelijk voor haar afgrenzing van de *Umwelt*. Dat sluit anderzijds in dat het systeem ook zelf verantwoordelijk is voor de differentiaties die het aanbrengt (tussen goede en slechte punten, goede en slechte leerlingen). De school beoordeelt volgens eigen criteria. Tegelijk vormen de differentiaties die men zo aanbrengt dan aanleiding om daarop te reageren, bijvoorbeeld door middel van een herhalingsles of remediërend onderwijs. Het pedagogisch systeem reageert met andere woorden autopoietisch op haar eigen onderscheidingen en tracht op die manier voortdurend een rehomogenisering teweeg te brengen. Uiteindelijk wordt pas op het einde van het schooljaar duidelijk hoe gedifferentieerd wordt: wie ontvangt (g)een diploma?

2.4 Pedagogische eigenheid[13]

In de vierde "Fragen" tenslotte is Luhmanns uitgangsthema: "Woran erkennt man Erziehung?" De weg die hij bewandelt om dat thema aan te snijden, verschilt evenwel grondig van het courante pedagogische perspectief. Luhmann gaat niet uit van de vraag hoe handelingen als pedagogische handelingen identificeerbaar zijn, en het traditionele pedagogische antwoord op die vraag: door de pedagogische intentie van de opvoeder (vgl. Masschelein, 1991, p. 172-195). Luhmann redeneert integendeel van 'boven' uit: vertrekpunt is het systeemniveau. Zijn onderzoek ontleent andermaal zijn betekenis meer aan (een toetsing van) zijn theorie dan aan de initiële vraag/provocatie. Leidraad voor de analyse wordt de vraag: hoe brengt het pedagogisch systeem zijn eigen eenheid tot stand? En in het licht van die vraag krijgt de pedagogische intentie een geheel andere plaatsbepaling.

Functiesystemen construeren, als autopoietische systemen, zelf voortdurend hun eigen elementen. Maar hoe kunnen systemen in die voortdurende "self-renewal" hun eenheid bewaren? Waarom worden bepaalde communicaties tot bepaalde sociale systemen gerekend? Is bijvoorbeeld dit artikel een *wetenschappelijk* artikel? Is de computer waarop ik het intik een *economisch* product? Waardoor wordt de eenheid van het *pedagogisch* systeem bewerkstelligd? In ieder geval niet, zo stelt Luhmann (1992), door representatieve figuren: "Wir würden es kaum akzeptieren, wenn man sagen würde, daß die Lehrer (oder noch enger: die Professoren der Pädagogik oder irgendein sonstiges pädagogisches Establishment) das Erziehungssystem repräsentieren" (p. 110). Wat integendeel volgens Luhmann in de meeste functiesystemen de systeemeenheid verzekert, is een binaire code. Zo behoort iedere operatie die tussen waarheid en onwaarheid poogt te onderscheiden om nieuwe kennis te produceren tot de wetenschap. En telkens als het om betalen of niet-betalen (of hebben/niet-hebben) gaat, gaat het om economie. Hierboven kwam aan het licht dat in het onderwijs een selectiecode (beter/slechter) wordt gehanteerd om personen over bepaalde posities te verdelen. Die code lijkt echter niet voor het gehele pedagogisch systeem te gelden. Opvoeding kan niet met dit eenvoudige schema gestructureerd worden (bijv. als geslaagd/niet geslaagd). Het pedagogisch systeem heeft geen algemene code. Maar hoe onderscheidt het dan operaties als "zugehörig/nichtzugehörig"? Door de pedagogische intentie, stelt Luhmann (1992): "Die Absicht zu erziehen dient dem Erziehungssystem anstelle eines eigenen Code als dasjenige Symbol das Operation mit Operation verknüpft und dadurch die Einheit des Systems symbolisiert" (p. 112).

De opvoedingsintentie heeft dus in het pedagogisch systeem een symboolfunctie. Ze symboliseert de eenheid van het pedagogisch systeem. Ze maakt de recursieve en zelf-referentiële verbinding van communicaties in het pedagogisch systeem mogelijk. "Die im System zirkulierende Absicht zu erziehen ... springt von Kommunikation zu Kommunikation" stelt ook Schorr (1992, p. 171) in zijn bijdrage. Maar als de opvoedingsintentie op die wijze voor de autopoiesis van het pedagogisch systeem van belang is, heeft die intentie een sociale functie. Psychologisch heeft ze geen relevantie. "Die pädagogische Absicht hat eine ausschließlich soziale Relevanz. Ihre psychischen Korrelate werden unterstellt, werden aber weder geprüft noch verifiziert. Es kommt nicht darauf an, ob Lehrer in Wirklichkeit nur an ihren Gehalt und ihrer Rente oder an ungestört gelingender Schaustellung, an Demonstration ihres Könnens interessiert sind" (Luhmann, 1992, p. 112). Gedachten, zoals de opvoedingsintentie van de leerkrachten, vormen de *Umwelt* van het sociale interactiesysteem 'klas' en worden slechts naar maatstaf van de autopoiesis van het sociale systeem 'aangesproken'. Wat men denkt, stroomt niet zonder meer in een communicatiesysteem in. En zo ook omgekeerd: sociale processen participeren niet aan de psychische autopoiesis. De bekommernis waarmee Pink Floyd een wereldhit behaalde (*we don't need no education, we don't no thought control*) en waarmee ik mijn jeugdjaren doorbracht, is in wezen ongegrond.

Besluit

Doorheen dit artikel werd een introductie geboden op Luhmanns en Schorrs pedagogische geschriften, aan de hand van een overzicht van de achterliggende systeemtheoretische inzichten en een bespreking van de belangrijkste bijdragen in de vierdelige reeks "Fragen

an die Pädagogik". Als besluit wil ik een aantal kanttekeningen plaatsen omtrent de (bestaande/gewenste) receptie van dit werk in de pedagogiek.

De leidende onderzoeksvraag doorheen Luhmanns en Schorrs bijdragen in de eerste twee "Fragen", is die naar de mogelijkheid van opvoeding: *hoe* kan opvoeding plaatsgrijpen? Daarmee komt een geheel ander uitgangspunt naar voren dan de vraag naar de ontologische kenmerken van opvoeding (*wat* is opvoeding?), waarmee de pedagogische traditie zich heeft onledig gehouden (vgl. Masschelein, 1991, p. 172-195). In tal van pedagogische publikaties is die perspectiefverschuiving aangegrepen om opnieuw (in het verlengde van Brezinka of Herbart) het theorie-praxis-probleem in de pedagogiek aan de orde te stellen (zie o.m. Heyting, 1987; Backes-Haase, 1993). De praktische raadgevingen die Luhmann en Schorr in hun publikaties verwerkten, en die ik hierboven ook vermeld heb, zijn daar uiteraard niet vreemd aan. Mijns inziens ligt daar nochtans niet de centrale betekenis van die publikaties. Ze gaan in de eerste plaats over theorievorming en -toetsing: zij het van een pedagogische theorie, zij het van een Oostwestfaalse systeemtheorie.

Dat geldt nog nadrukkelijker voor de beide laatste "Fragen". Bovendien lijken die helemaal op maat gesneden van de systeemtheorie. Luhmann was het er klaarblijkelijk vooral om te doen het begrippelijk instrumentarium van zijn systeemtheorie ten aanzien van de constructie van het pedagogisch systeem uit te testen. In die zin zijn de laatste "Fragen" op de eerste plaats "Fragen an die Systemtheorie". Toch mag men niet uit het oog verliezen dat ook deze "Fragen" ten opzichte van bestaand pedagogisch onderzoek provocerend zijn. Ik denk dat ze alternatieve inzichten en denkkaders bieden om bijvoorbeeld klassieke auteurs te herlezen of een sociaal-structurele ontwikkelingsschets van het opvoedingssysteem te maken. Daarnaast zou onder meer didactisch onderzoek dat vanuit een biografisch perspectief vertrekt en de samenhang tussen de individuele psychische ontwikkeling van een leerkracht en diens optreden in een sociaal interactiesysteem (klas) bestudeert, zich aan de hand van Luhmanns inzichten theoretisch beter kunnen wapenen. Maar los van die perspectieven die iedere "Fragen" zeker biedt, is er mijns inziens behoefte aan een studie die de diverse stukken en brokken die hier en daar worden aangereikt aan elkaar lijmt en eens probeert om het hele functioneren van het pedagogisch systeem als een autopoietisch systeem te omschrijven[14]. Wellicht krijgt men ook pas dan volledig zicht op de waarde van deze autopoiesis-theorie voor het pedagogisch systeem.

Correspondentieadres: R. Vanderstraeten, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Departement Pedagogiek, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven

Noten

1. Treml (1981) bijv. stelt: "Die Theorieproduktion von Luhmann (und Schorr) ist schwer verständlich, stilistisch abschreckend geschrieben und souverän und einschüchternd zugleich mit allen Insignien einer reputierlichen wissenschaftlichen Publikation versehen (um nicht "verfremdet" zu sagen)... Der Text mag schwierig, sperrig, ja provokativ und ärgerlich sein, aber langweilig ist er nicht" (p. 435). En dezelfde dubbelzinnige indruk heeft ook Groothoff (1987) aan zijn lezing van deze studies overgehouden: "eine spannende zugleich belehrende und irritierende Lektüre" (p. 540; zie voorts Oelkers & Tenorth, 1987, p. 29).

2.De "Fragen" bevatten naast de bijdragen van Luhmann en Schorr telkens replieken van andere auteurs, meestal pedagogen (zoals J. Oelkers, H.-E. Tenorth, J. Diederich, K. Prange).

3.Vgl. het recente themanummer over autopoiesis en sociale systemen van de International Journal of General Systems (zie vooral Zeleny & Hufford, 1992 en Geyer, 1992).

4.Als sociale systemen autopoietische systemen zijn, draagt de notie zelfreferentie verder dan enkel zelforganisatie. Tannelie Blom (1988) ziet dat over het hoofd bij een bespreking van Luhmanns hoofdwerk "Soziale Systeme" en kiest daardoor een verkeerde titel voor haar recensie (vgl. ook p. 239). Maar afgezien daarvan, is dat artikel erg lezenswaard.

5.Dat sluit aan bij gelijkaardige indelingen bij Bühler, Austin en Searle.

6.Overigens noemt Luhmann om die reden soms de ontvanger Ego en de zender Alter (zie bijv. 1988, p. 195).

7.Ik spreek van consequenties om aan te geven dat 'autopoiesis' een systeemtheoretisch grondbegrip is. 'Autopoiesis' is geen extra (vierde) kenmerk van systemen, zoals Heyting (1987, p. 162) in haar proefschrift nog meent.

8. Het vindt 'zijns gelijke' in dat opzicht enkel in het medisch systeem dat zich heeft gespecialiseerd in ingrijpen in het biologisch functioneren.

9. Vanuit chronologisch standpunt kan men betwisten dat ik deze bijdrage in het autopoiesis-perspectief plaats. Ze verscheen immers voor Luhmanns "autopoietische Wende". Dergelijke "Wende" vindt echter niet 'onvoorbereid' plaats. Ook in deze bijdrage zijn daarvan de sporen zichtbaar. Hetzelfde thema is overigens ook elders behandeld, zowel door Luhmann (1981, p. 154-156) als door Luhmann & Schorr (1988, p. 115 e.v.).

10. Exemplarisch en willekeurig wil ik één voorbeeld vernoemen dat Luhmanns en Schorrs stelling onderstreept. In een recente studie bakent Paul Smeyers (1992) zijn thema als volgt af: "Over de macht of onmacht van de opvoeding is reeds veel gedacht en geschreven. Hierbij ging het (en gaat het) om een onderzoek van de wijze waarop het ingrijpen van de opvoeder met betrekking tot de opvoedeling gedacht kan worden. Veelal was men geïnteresseerd in het effect van het ingrijpen, in wat dat tot stand bracht bij de opvoedeling, en de vragen hieromtrent in een meer wijsgerige context betroffen dan de legitimatie daarvan. *Over een dergelijke benadering die terecht binnen het zogenaamde middel-doeldenken over opvoeding kan geplaatst worden, wil ik het hier niet hebben. De menselijke persoon in de strikte betekenis van het woord wordt er ontkend*" (p. 301-302, mijn cursivering).

11. Wellicht moet men een uitzondering maken voor de Aufklärungspedagogiek van de filantropijnen. Zelfs in het meest theoretische werk van deze beweging, Trapps "Versuch einer Pädagogik" uit 1780, is er voortdurend aandacht voor de moeilijkheden waarmee opvoeders en schoolmeesters dagelijks geconfronteerd worden. Zo schrijft Trapp: "Wer den ganzen Tag sich an der Jugend müde docirt und gezankt and gestraft hat, der dankt Gott, wenn er sich nun ruhig hinsetzen und den Schweiß sich abwischen und frische Luft schöpfen und vom Denken sich ganz losmachen kann. Muß er ja denken, so ist es auf die Lektionen des folgenden Tages. Wie kann er sich nun noch mit Gedanken zur Verbesserung des Schulwesens befassen?" (1977, p. 27).

12. Dat is een thema dat reeds door Schorr in de tweede "Fragen" (1986, p. 19 e.v.) werd aangesneden, en waaromtrent Groothoff (1987) in een recensie van dat artikel opmerkte dat de "Hinweis auf die spezifische Zeitlichkeit [des Erziehungssystems] ebenso selten wie bedeutsam ist. Man bedauert, daß er nicht weiter entfaltet worden ist" (p. 537).

13. Reeds in de eerste "Fragen" had J. Oelkers (1982) dat thema aangesneden, in termen van de "Frage nach der Besonderheit pädagogischen Handelns" of m.a.w. "die Frage, was unter der speziellen Klasse "pädagogischen" Handlungen zu verstehen ist" (p. 139). Zie daaromtrent ook de repliek van Tenorth (1992) op de hier besproken bijdrage van Luhmann.

14. Voor een dergelijke studie heeft Luhmanns autopoiesis-theorie momenteel ook nauwelijks concurrenten. Zelfs de strijd tussen Habermas en Luhmann (zie Habermas & Luhmann, 1971) die in de jaren '70 zulke hoge ogen gooide, lijkt beslecht. Niet alleen heeft in de Duitstalige sociaalwetenschappelijke literatuur de mening de overhand gekregen dat Luhmann die strijd gewonnen heeft -weliswaar niet met knock-out, maar toch met een ruime puntenvoorsprong (zie bijv. Berger, 1991, p. 18; Reese-Schäfer, 1992, p. 139-152). Bovendien lijkt ook Habermas (maar niet volmondig) dat toe te geven. In "Der Philosophische Diskurs der Moderne" (1991) kan men tenminste lezen dat "Luhmanns Theorie ... heute im Hinblick auf Konzeptualisierungskraft, theoretische Phantasie und Verarbeitungskapazität unvergleichbar ist" (p. 411).

BEST COPY AVAILABLE

Literatuur

Backes-Haase, A. (1993). Irritierende Theorie-systemtheoretische Beobachtungen der "Theorie-Praxis-Problems" der Pädagogik. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 69*, 180-200.

Berger, J. (1991). Decline of community? -Problems of guidance and control in present-day societies. In G. Albrecht & H.-V. Otto (Eds.), *Social prevention and the social sciences* (pp. 17-32). Berlijn-New York: W. de Gruyter.

Blom, T. (1988). De zelforganisatie van de sociale werkelijkheid. *Kennis & Methode, 12*, 236-255.

Gause, U. & Schmidt, H. (1992). Das Erziehungssystem als soziales System. Codierung und Programmierung - Binnendifferenzierung und Integration. In W. Krawietz & H. Welker (Hsg.), *Kritik der Theorie sozialer Systeme. Auseinandersetzungen mit Luhmanns Hauptwerk* (pp. 178-199). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Geyer, F. (1992). Autopoiesis and social systems -1. *International Journal of General Systems, 21*, 175-183.

Groothoff, H.-H. (1987). Zu Luhmanns und Schorrs systemtheoretisch begründeten "Fragen an die Pädagogik" (1979-1986). Ein kritischer Literaturbericht. *Pädagogische Rundschau, 41*, 529-545.

Habermas, J. (1991). Der normative Gehalt der Moderne. In J. Habermas, *Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen* (pp. 390-445). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Habermas, J. & Luhmann, N. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie - Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hazard, P. (1990). *De crisis in het Europese denken. Europa op de drempel van de Verlichting 1680-1715.* Amsterdam: Agon.

Heyting, G.F. (1987). *Autonomie en socialiteit in de opvoeding.* Amersfoort: Acco.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study.* Chicago-Londen: University of Chicago Press.

Luhmann, N. (1981). Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus. In N. Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 2* (pp. 105-194). Frankfurt/M.:Suhrkamp.

Luhmann, N. (1986). Systeme verstehen Systeme. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik* (pp. 72-117). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1988). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1990). Die Homogenisierung des Anfangs: Zur Ausdifferenzierung der Schulerziehung. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hsg.), *Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik* (pp. 73-111). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1991a). Das Kind als Medium der Erziehung. *Zeitschrift für Pädagogik, 37*, 18-40.

Luhmann, N. (1991b). *Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, N. (1992). System und Absicht der Erziehung. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (pp. 102-124). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982a). Einleitung. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hsg.), *Zwischen Technologie und Selbsreferenz. Fragen an die Pädagogik* (pp. 7-10). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982b). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hsg.), *Zwischen Technologie und Selbsreferenz. Fragen an die Pädagogik* (pp. 11-40). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1988). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1992). Einleitung. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (pp. 7-9). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Marcoen, A. (1991). Optimale ontwikkeling als levenstaak. *Leuvens Bulletin LAPP, 40*, p. 104-135.

Masschelein, J. (1991). *Kommunikatives Handeln und pädagogisches Handeln. Die Bedeutung der Habermasschen Kommunikationstheoretischen Wende für die Pädagogik.* Weinheim-Leuven: Deutscher Studien Verlag-Leuven UP.

Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition. The realization of the living.* Dordrecht: Reidel.

Mesdom, F. & Wielemans, W. (1978). Het systeemdenken in de onderwijskunde. Een oriëntatie. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde, 3*, 541-565.

Morin, E. (1977). *La méthode. 1: La nature de la nature.* Parijs: Seuil.

Oelkers, J. (1982). Intention und Wirkung: Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hsg.), *Zwischen Technologie und Selbsreferenz. Fragen an die Pädagogik* (pp. 139-194). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (1987). Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: eine nützliche Provokation. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth (Hsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (pp. 13-54). Weinheim-Basel: Beltz.

Reese-Schäfer, W. (1992). *Luhmann zur Einführung.* Hamburg: Junius.

Revermann, K.-D. (1989). *Konstruktion und Selbstorganisation. Eine Abhandlung zur Wissenschaftstheorie, Anthropologie und Psychologie der Pädagogik im Rahmen des organismisch-systemischen Modells.* Frankfurt/M.: Peter Lang.

Schorr, K.-E. (1986). Das Verstehensdefizit der Erziehung und die Pädagogik. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hsg.), *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik* (pp. 11-39). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Schorr, K.-E. (1992). Erziehung: zwischen Unruhe und Absicht. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (pp. 155-175). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Shannon, C.E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication.* Urbana: University of Illinois Press.

Smeyers, P. (1992). Over macht en liefde in de opvoeding. *Comenius, 47,* 301-325.

Tenorth, H.-E. (1992). Intention-Funktion-Zwischenreich. Probleme von Unterscheidungen. In N. Luhmann & K.-E. Schorr (Hsg.), *Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik* (pp. 194-217). Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Trapp, E.C. (Besorgt von U. Hermann) (1977). *Versuch einer Pädagogik.* Paderborn: Schöningh.

Treml, A.K. (1981). Erziehung und Evolution. Zur Kritik der Gesellschafts- und Erziehungstheorie von Niklas Luhmann. *Bildung und Erziehung, 34,* 434-445.

Van der Maat, S. (1992). *De communicatie tussen personen met een diep mentale handicap en hun opvoed(st)ers.* Leuven-Apeldoorn: Garant.

Vanderstraeten, R. (1993). Onderwijsplanning: zelfreferentiële problemen. *Pedagogisch Tijdschrift, 18,* 217-231.

Von Bertalanffy, L. (1988). *General system theory. Foundations, development, applications.* New York: Braziller.

Von Foerster, H. (1960). On self-organizing systems and their environments. In M.C. Yovits & S. Cameron (Eds.), *Self-organizing systems* (pp. 31-50). Londen: Pergamon.

Wielemans, W. (1984). *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk.* Leuven: Acco.

Zeleny, M. (1981). What is autopoiesis? In M. Zeleny (Ed.), *Autopoiesis. A theory of living organizations* (pp. 4-17). New York-Oxford: Elsevier.

Zeleny, M. & Hufford, K.D. (1992). The application of autopoiesis in systems analysis: are autopoietic systems also social systems? *International Journal of General Systems, 21,* 145-159.

Uit de boekenwereld

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven)

Blom, H.W., H.A. Krop en M.R. Wielema (Red.):
Deventer denkers, de geschiedenis van het wijsgerig onderwijs te Deventer.
Uitgeverij Verloren, Hilversum, 1993, 5-240 blz., ISBN 90-6550-369-2.

Gedurende de middeleeuwen hadden de meeste steden uit prestigieuze overwegingen een Latijnse school. Het onderwijsleerinstituut bestond uit twee lagere klassen waar les gegeven werd in lezen en schrijven in het toenmalig Nederlands en uit vijf vervolgklassen die aandacht besteedden aan de Latijnse taal en letterkunde. Soms waren er ook nog twee kopklassen aan de school verbonden waar onder meer onderwijs in de wijsbegeerte geboden werd.

Aan het einde van de 16de eeuw vond er in verband met een groeiend aantal leerlingen een externe differentiatie plaats. De Latijnse school werd gesplitst in een lagere school met een vier- tot zestal leerjaren en een vijfjarige Latijnse school die voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs bood. In enkele steden werd een twee- tot vierjarige illuster school gesticht, waar een vorm van hoger onderwijs gegeven werd. De voornaamste auteur van *Deventer denkers*, A.A.M. de Haan, geeft in zijn hoofdstuk over de "Geschiedenis van het wijsgerig onderwijs te Deventer" terecht aan, dat de illuster school van de IJsselstad voortbouwde op wat de kopklassen van de Latijnse school een tweetal eeuwen eerder aangevangen waren. De illuster school had, evenals de vroegere kopklassen, een tweeledige doelstelling. De school bood de mogelijkheid tot algemene vorming van een hoog niveau, terwijl zij tevens voorbereidde op academisch onderwijs in de godgeleerdheid, medicijnen en rechtsgeleerdheid.

In het "Woord vooraf" van *Deventer denkers* wordt een geschiedenis van de illuster school van de IJsselstad beloofd. Het werk is echter niet meer dan een deelstudie geworden over de filosofische vorming aan één van de illuster scholen van Nederland. Informatie over het onderwijs in de medicijnen, rechten en theologie ontbreekt. Ook als bijdrage aan een meer eigentijdse studie over de twaalf illuster scholen die Nederland in de 17de, 18de en 19de eeuw gekend heeft, is *Deventer denkers* beperkt. Inmiddels zijn er historisch-onderwijskundige berichten over de illuster school te Amsterdam uit 1932 van H. Brugmans c.s., over een dergelijke instelling te Rotterdam uit 1991 van N.L. Dodde en over de illuster scholen te Breda, 's-Hertogenbosch en Maastricht uit achtereenvolgens 1962, 1963 en 1972 van F.L.R. Sassen. Het werk van J.C. van Slee uit 1916 over het onderwijs in de medicijnen, rechten, theologie en wijsbegeerte aan de illuster school te Deventer kan evenwel nog niet vervangen worden. Het algemene overzicht van H.H. Kuyper uit 1891 dient evenzeer vooralsnog gehandhaafd te worden.

De studie over de *Deventer denkers* vangt aan met een historisch-sociologische impressie van de hierbedoelde illuster school. De onderwijsleerinstelling wordt een stadsschool

genoemd, terwijl een regionale functie blijkt. Een klein aantal studenten kwam uit Deventer, de meesten waren afkomstig uit de naaste omgeving van de IJsselstad. Studenten uit Deventer en omgeving wilden zich, na de Latijnse school, op de hoogte stellen van wetenschappelijke uitkomsten. De noodzaak om maatschappelijk betrokken te zijn was voor hen voorlopig niet aanwezig, terwijl een studie aan een veraf gelegen hogeschool weinig aantrekkelijk was.

Het hoofdstuk van De Haan is het belangrijkste deel van het werk *Deventer denkers*. Het geeft een beeld van het onderwijs in de wijsbegeerte aan de illuster school aan de IJssel. Aan de hand van boeken en redes van aan de school verbonden hoogleraren en met behulp van door studenten opgestelde uiteenzettingen worden de filosofische inzichten die aan de illuster school van Deventer gedurende de periode van 1630 tot 1815 opgeld deden, geschetst. De wijsgerige denkbeelden van Aristoteles bleken bepalend, al moesten deze op de duur wijken voor de filosofische inzichten van Descartes. Er was sprake van een breed onderwijsprogramma. Tijdens de hoorcolleges van hoogleraren, de uiteenzettingen van studenten en de gespreksbijeenkomsten bij de hoogleraren aan huis werd over talrijke onderwerpen gesproken. Aandacht werd besteed aan de psychische gesteldheid van het individu, de redelijkheid van de ziel, de affectieve betekenis van emoties, het deugdzame gedrag van de mens, de levende en levenloze fenomenen van de natuur, de medemenselijke betrokkenheid en de relatie met het transcendente. De wijsgeren gingen ook de wiskunde - "het vergrootglas van de filosofie" - niet uit de weg. Er werden zelfs observaties en experimenten verricht. De bedoeling van al deze activiteiten was om het denkproces te vervolmaken; de overwegingen dienden volgens logische regels te verlopen. De argumentatieleer was een belangrijk onderdeel van de logica.

In afzonderlijke paragrafen wordt uitvoerig aandacht besteed aan de filosofische inzichten van twaalf wijsgeren. In hun denkbeelden wordt de filosofie van de 17de en 18de eeuw zichtbaar. De hoogleraren blijken waardige vertegenwoordigers van het wijsgerige denken van hun tijd. Ze waren evenwel overwegend filosofen met regionale betekenis. De illuster school van Deventer heeft in de ruim twee eeuwen van haar bestaan nauwelijks nationale of internationale vermaardheid verworven. Opvallend is dat de vijf hoogleraren in de wijsbegeerte uit de 19de eeuw het met een voetnoot moeten doen.

Deventer denkers is, hoewel beperkt, een interessante uitgave, waarbij in de waardering betrokken moeten worden de overzichtelijke vermeldingen van bibliografieën van de hoogleraren in de wijsbegeerte en van de Deventer disputaties van de studenten over de periode van 1630 tot 1815.

N.L. Dodde

Boekaerts, M. en P.R.J. Simons:
Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces.
Dekker & Van de Vegt, Assen, 1993, XII-301 blz.

Tomic, W. en P. Span, P. (Red.):
Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen.
Uitgeverij Lemma/Open Universiteit, Utrecht/Heerlen, 1993, 643 blz., f 85,00.

In 1993 werd de Nederlandstalige onderwijskundige literatuur verrijkt met twee belangrijke en complementaire boeken op het domein van de instructiepsychologie:

Het leerboek van Boekaerts en Simons bouwt voort op het werk van de eerste auteur uit 1987 *Psychologie van de leerling en het leerproces*. Het heeft echter een geheel nieuwe structuur en is aanzienlijk uitgebreid met de recente bevindingen van het onderzoek over leren en instructie. Zoals in het boek uit 1987, staat de psychologische benadering van onderwijsleerprocessen centraal.

Het boek is bedoeld als een inleiding in het domein van de onderwijspsychologie. Het biedt de lezer een op empirisch onderzoek gebaseerd referentie- en begrippenkader aan als raamwerk voor het verder bestuderen van en reflecteren over leerprocessen in educatieve situaties. Een bijzonder kenmerk van het werk is ongetwijfeld dat uitvoerig aandacht besteed wordt aan de affectieve en motivationele aspecten van leerprocessen. Immers, in veel onderwijspsychologische literatuur valt het accent nog steeds vrij eenzijdig op cognitieve factoren en processen bij het leren.

Het boek bestaat uit vier delen: 1. Leren en leertheorieën; 2. Aandacht voor het leerproces; 3. Aandacht gericht op gedragscontrole; 4. Instructie en instructietheorieën.

In Deel 1 wordt eerst een overzicht gegeven van de belangrijkste, algemene theoretische benaderingen van leren (behaviorisme, cognitivisme, handelingspsychologie, metacognitieve visie en constructivisme). Daarop volgt een selectieve bespreking van enkele meer specifieke onderwijspsychologische theorieën (Gagné, Ausubel, Van Parreren, Gal'perin en Spiro).

Deel 2 omvat drie hoofdstukken waarin achtereenvolgens de belangrijkste categorieën van kennis en vaardigheden die in het onderwijs door leerlingen en studenten verworven moeten worden aan de orde komen, met name domeinspecifieke kennis en vaardigheden, cognitieve strategieën en leerstrategieën, en metacognitieve kennis en vaardigheden. In elk hoofdstuk wordt eerst een omschrijving van het betreffende type kennis of vaardigheden gegeven. Daarna wordt ingegaan op individuele verschillen en op de verwervingsprocessen.

In Deel 3 komen in vier hoofdstukken de soorten gedragscontrolemechanismen aan bod, die bepalend zijn voor de effectiviteit van leerprocessen en voor de consolidatie van het verworven leerresultaat: motivationele controle, handelingscontrole (gericht op het bewaken van de leerintentie), emotie controle en sociale controle. Deze systematische bespreking van kernbegrippen en van het onderzoek met betrekking tot de

affectieve en motivationele factoren die het leren in educatieve situaties beïnvloeden, is mijns inziens een belangrijke verdienste van dit boek. De auteurs leveren hiermee een bijdrage aan het verbinden van cognitie en affect in een theorie van onderwijsleerprocessen, zij het dat voortgezet onderzoek op het raakvlak van beide soorten processen nodig is om de echte integratie te bewerkstelligen.

In Deel 4 tenslotte worden in twee hoofdstukken diverse aspecten van instructieprocessen behandeld. Eerst wordt ingegaan op de invloed van instructiemethoden en van de leraar op de verschillende soorten van leerprocessen die eerder besproken werden. Centraal staat een didactische analyse van de taken van leerkrachten in de planning- en de interactiefase van het onderwijzen. In het laatste hoofdstuk worden nieuwe taken en rollen van de leraar geschetst in het perspectief van het bevorderen van het zelfstandig leren van leerlingen, evenals van het meer systematisch aandacht besteden aan sociaal-emotionele processen. Besloten wordt met de presentatie van een onderwijsleertheorie waarin precies het stimuleren van de zelfcontrole over en de verantwoordelijkheid voor het eigen leren van leerlingen centraal staat.

Als hulpmiddelen bij de studie van het boek worden op het einde van elk hoofdstuk een aantal opdrachten en literatuursuggesties gegeven. Ook de vele voorbeelden en illustraties die de auteurs hebben ingelast, ondersteunen de verwerking van de inhoud. Verder is op het einde van het werk een glossarium opgenomen.

Bij het schrijven van een dergelijk inleidend boek moet men noodzakelijkerwijze selectief tewerkgaan, zowel wat de behandelde onderwerpen als de besproken onderzoekingen betreft. Ten aanzien van de gedane keuzes kan men hier en daar met de auteurs van mening verschillen. Zo wordt het transferprobleem niet op een systematische wijze uitgediept, zij het dat er op verschillende plaatsen even op ingegaan wordt. En de thans invloedrijke "situated learning and cognition" theorie die - in reactie tegen het eenzijdig mentalistisch karakter van de cognitieve psychologie - het belang van contextuele factoren bij het verwerven van kennis en vaardigheden beklemtoont, wordt slechts bondig vermeld aan het einde van het hoofdstuk over sociale controle. Het werk vertoont hier en daar ook wat schoonheidsfoutjes, bijvoorbeeld in de literatuurlijst; zo wordt deze recensent genoemd als auteur van een boek dat eigenlijk door een naamgenoot geschreven is. Maar als conclusie kan zonder meer gesteld worden dat hier een zeer gedegen inleiding in de instructiepsychologie voorligt. Gezien de snelle ontwikkeling en uitbouw van dit vakgebied in de voorbije tien jaar, komt het werk derhalve tegemoet aan een behoefte in de Nederlandstalige onderwijskundige literatuur.

Aan het boek *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen* hebben, in tegenstelling tot het vorige werk, een vijftiental auteurs meegewerkt onder de redactie van Tomic en Span. De oorspronkelijke bedoeling was het samenstellen van een Open Universiteit cursus op doctoraalniveau over instructiepsychologie. Volgens het Voorwoord richt het boek zich tot iedereen die geïnteresseerd is in leren en instructie, zowel in als buiten het onderwijs, maar de primaire doelgroep wordt gevormd door studenten in de sociale wetenschappen.

In dit boek dat eveneens uit vier delen bestaat, is "gepoogd veel cognitief-psychologische kennis te presenteren" (p. 19).

Deel 1 bestaat uit slechts één hoofdstuk (Tomic en Span) dat een overzicht geeft van de belangrijkste leertheorieën: associationisme, behaviorisme, cognitivisme en handelingstheorie. Het wordt afgesloten met een bespreking van modellen van het leren op school als referentiekader.

Deel 2 handelt over onderwijsrelevante leerlingkenmerken en beslaat zes hoofdstukken. In hoofdstuk 2 (Pennings en Span) over verschillen in intellectueel functioneren, wordt ook bijzondere aandacht besteed aan zwak- en hoogbegaafdheid. Hoofdstuk 3 (Dochy) beschrijft het recente onderzoek over de invloed van voorkennis op het leerresultaat en op het leerproces. Hoofdstuk 4 (van Dam) bespreekt de relatie leren-geheugen: hoe wordt informatie in ons geheugen vastgelegd en hoe kunnen we deze informatie later weer gebruiken? De affectieve en motivationele factoren komen aan bod in hoofdstuk 5 (Roede) onder de titel "Motivatie en emotie van leerlingen: van drijfveer tot afwegingsproces". In de hoofdstukken 6 en 7 (Kingma en ten Vergert) komt de ontwikkelingspsychologische dimensie aan bod. De theorie van Piaget krijgt in hoofdstuk 6 meer dan tweemaal de ruimte die in hoofdstuk 7 besteed wordt aan Bruner en Vygotsky samen. In dit deel ontbreekt mijns inziens een hoofdstuk over leerstijlen en leerstrategieën, waaraan in de voorbije jaren heel wat relevante bijdragen geleverd zijn, o.m vanuit de fenomenografische benadering.

In Deel 3 gaat het over Instructie, leertaken en cognitieve vaardigheden op school. Na hoofdstuk 8 over onderwijsgedrag en de invloed ervan op leerresultaten (Tomic), wordt in vier hoofdstukken een overzicht gegeven van het onderzoek over leren en instructie in vakinhoudelijke domeinen: aanvankelijk lezen (hoofdstuk 9: Kappers en Reitsma), begrijpend en studerend lezen (hoofdstuk 10: Boonman en Kok), wiskundeonderwijs (hoofdstuk 11: Nelissen) en de exacte vakken, inz. fysica (hoofdstuk 12: Ferguson-Hessler en de Jong). Dit deel van het boek is zeer betekenisvol omdat het een belangrijke ontwikkeling in het onderwijspsychologisch onderzoek weerspiegelt, met name de toenemende gerichtheid op de studie van het leren in onderwijsrelevante vakgebieden. Deze tendens zal ook duidelijk tot uiting komen in het eerste *Handbook of educational psychology*, dat in 1994 zal verschijnen onder de redactie van David Berliner en Robert Calfee.

Deel 4 omvat vijf hoofdstukken en kreeg de titel mee "Leerresultaten van leerlingen". Mijns inziens had men het beter opgesplitst in twee meer homogene delen, met name een deel over transfer en een deel over meten en evalueren in het onderwijs. In de hoofdstukken 13 tot 15 (Kingma en ten Vergert) wordt aandacht besteed aan het belangrijke transferprobleem. Achtereenvolgens worden behandeld: het ontwerpen van transferstudies, de leertheoretische en cognitivistische opvattingen over transfer en het optimaliseren van transfer door oefening en instructie. In deze uitvoerige behandeling van de transferproblematiek (ongeveer 120 pagina's) wordt mijns inziens teveel aandacht besteed aan onderzoek dat weliswaar op zich waardevol en interessant is vanuit een meer experimenteel-psychologisch standpunt (zie bijv. hoofdstuk 13), maar dat veel minder relevant is vanuit onderwijspsychologisch perspectief. Anderzijds komen

meer recente theoretische concepten (bijv. het onderscheid tussen "high road" en "low road" transfer van Perkins en Salomon) en empirische bijdragen (bijv. de studies van Bassok en Holyoak) over transfer dan weer niet aan bod. Een storend detail is dat de naam van Mary Gick systematisch verkeerd gespeld wordt als Glick, ook in de literatuurlijst. De laatste twee hoofdstukken (ten Vergert en Kingma) zijn meer van psychodiagnostische dan van instructiepsychologische aard. Ze geven een klassieke introductie in het meten van gedragingen en prestaties, de eigenschappen van een goede test en de constructie van tests en testitems.

Dit boek onder redactie van Tomic en Span is vooral in twee opzichten complementair ten opzichte van het inleidend werk van Boekaerts en Simons. Allereerst gaat het in op thema's die niet of minder aan bod komen bij Boekaerts en Simons, zoals verschillen in begaafdheid en het transferprobleem. De belangrijkste aanvulling is evenwel dat in meerdere hoofdstukken het leren en onderwijzen binnen bepaalde inhoudsdomeinen behandeld worden.

E. De Corte

De Boer, B., F. Reubel, R. Reinhards en J. van der Sanden (Red.):
Zelfstandig leren in beroepsopleidingen. Meer kansen op de Europese arbeidsmarkt.
Wolters-Noordhoff, Groningen, 1993.

Dit boek is onderscheiden met de "Prijs 1992 van de Europese Associatie voor Sociale en Culturele Vooruitgang", voor een initiatief voor jongeren dat een bijdrage levert aan de opbouw van Europa. In het voorwoord van dit boek wordt door Sellin geconstateerd dat men in Europa niet genoeg heeft geïnvesteerd in de "Human Resources", dat wil zeggen, in de vorming en opleiding van jonge mensen en van de beroepsopleiding in het algemeen. De rekening hiervan wordt thans gepresenteerd in de vorm van hoge werkeloosheid en hoge kosten van het systeem van de sociale zekerheid. In dit boek wordt een aantal innovatieve projecten gepresenteerd die op Duitse (Berlijnse) en Nederlandse (Tilburgse) ervaringen berusten. Daarbij is uitgegaan van gemeenschappelijke uitgangspunten omtrent het vergroten van leervermogen. Men richt zich in het bijzonder op groepen die op grond van hun vooropleiding en sociaal milieu weinig kansen hebben op de arbeidsmarkt.

Centraal in dit boek staat het binationale LIVE-project (Leren met Informatieverwerkende systemen in Europa). Informatietechnologie speelt een belangrijke rol in dit project. Uitgangspunt is dat verhoging van de effectiviteit van beroepsopleidingen vooral gerealiseerd moet worden door middel van vergroting van het zelfstandig leervermogen van cursisten. Wanneer cursisten geleerd hebben zelfstandig, actief en effectief te leren dan steken zij niet alleen meer op van de opleiding, maar zijn zij naderhand ook beter in staat tot verder leren. Een van de methoden is de "Leittextmethode". Deze didactische methode wordt besproken aan de hand van verschillende vakgebieden en onderwerpen.

Allereerst wordt verslag gedaan van een klein onderzoek (63 vragenlijsten) naar de mate van automatisering in bedrijven. De conclusie die de onderzoekers (Poolman

& van der Sanden) trekken is dat er snelle technologische ontwikkelingen zijn en dat medewerkers breder opgeleid moeten worden met het oog op een betere aanpassing. Zij stellen 'zelfstandig leren' als oplossing voor en doen voorstellen voor een methodiek waarbij het leren van vakspecifieke kennis en vaardigheden wordt geïntegreerd met het leren van vakoverstijgende denk- en leerstrategieën. Dit zou speciaal geschikt zijn voor kwetsbare groepen.

Het volgende hoofdstuk van Van der Sanden gaat over zelfstandig leren en de Leittextmethode. Een opleiding die volgens de Leittextmethode is opgezet, bestaat uit een aantal (schriftelijke) opdrachten. Bij elke opdracht moeten zes fasen worden doorlopen: informeren, plannen, beslissen, uitvoeren, controleren, evalueren. Tezamen vormen deze zes stappen de Leittextcyclus. De auteur bespreekt deze methode in relatie tot het begrip zelfstandig leren. De theoretische fundering van dit boek wordt voortgezet aan het eind van het boek met (opnieuw) een bijdrage van Van der Sanden. In dit zevende en laatste hoofdstuk wordt geprobeerd een samenhangend theoretisch kader te schetsen in een "Theory for Improving Learning Ability in Vocational Training" (TILAVT). Centraal staat hierin de bevordering van het leervermogen. Leren wordt gezien als een zelfstandig, constructief en actief proces, waarbij de cursist nieuwe leerinhouden koppelt aan (informele) voorkennis en eerder verworven vaardigheden.

Tussen de eerste twee hoofdstukken en het laatste hoofdstuk zijn drie meer praktisch georiënteerde hoofdstukken geplaatst over (i) de ontwikkeling van cursusmateriaal (ii) intercultureel leren en (iii) informatietechnologie. Elk van deze hoofdstukken bestaat uit bijdragen van verschillende Duitse en Nederlandse auteurs over verschillende onderwerpen of voorbeelden.

Het hoofdstuk over de ontwikkeling van cursusmateriaal opent met een bijdrage van Kluvers over de Leittextmethode. Zij somt een aantal zwakke punten op, vereenvoudigt het model en beschrijft de Leittextmethode in termen van het maken van een werkstuk. Dan volgen bijdragen van andere auteurs waarin de methode wordt uitgewerkt en toegelicht aan de hand van curriculummateriaal voor vakken/onderwerpen als hout, metaal, confectie, administratie en het leren werken met WordPerfect, inkooopadministratie, personeelszaken, leren omgaan met computertechnologie bij verwerkingsmachines (Computerised Numerical Control).

Het hoofdstuk over intercultureel leren bevat een beschrijving van de opzet en uitvoering van een uitwisselingsprogramma voor jongeren uit Tilburg en Berlijn. Het doel hiervan was tweeledig: deelname aan buitenlandse programma's en het kennis maken met een andere cultuur. De Europese gedachte speelde hierbij een centrale rol.

Het hoofdstuk over informatietechnologie bestaat uit twee bijdragen: het vervaardigen van een databank en de rol van computers in beroepsopleidingen voor lager opgeleide werklozen.

Het boek is geschreven door een groot aantal Nederlandse en Duitse auteurs. De bijdragen vormen een bonte verzameling artikelen met een pragmatisch karakter. Het boek geeft concrete voorbeelden voor leerplanontwikkelaars en opleiders. Het

uitgangspunt is sympathiek: de ontwikkeling van programma's voor kansarme jongeren met het oog op de veranderende marktsituatie in Europa. De theorie lijkt er wat met de haren bijgesleept te zijn en empirische gegevens zijn in dit boek nauwelijks te vinden. De vraag naar het effect van het project wordt niet gesteld laat staan beantwoord. Nog ernstiger is dat er nauwelijks een theoretische analyse plaatsvindt naar de toepasbaarheid van ideeën over "zelfstandig leren" en de "ontwikkeling van het leervermogen" bij deze doelgroep. Is de Leittextmethode een didactische aanpak die aansluit bij de specifieke kenmerken van deze jongeren of ligt er impliciet een efficiëntie-motief aan ten grondslag? Individueel-schriftelijke instructie lijkt niet de meest aangewezen weg voor jongeren met motivatieproblemen en taalachterstanden. Is het wel reëel te verwachten dat deze jongeren de vaak lange "Leittexten" (met bijbehorende schema's, tekeningen en symbolen) zelfstandig kunnen lezen en begrijpen? In de bijdrage van Kluvers wordt dit kort aangestipt (blz. 22). Het blijkt dat cursisten moeite hebben de eerste fasen van de cyclus zelfstandig te doorlopen. Men doet een beroep op een zelfstandigheid waarover cursisten vaak niet beschikken. Deze cursisten lijken naar mijn mening meer behoefte te hebben aan persoonlijke begeleiding dan aan een "papieren of technologische schoolmeester" in de vorm van een Leittext of een computerprogramma. Het zelfstandig hanteren van het vrij complexe Leittextmodel door cursisten blijkt in de praktijk problemen op te leveren. De vereenvoudiging van het model die Kluvers voorstelt lijkt minder soelaas te kunnen bieden dan haar andere suggestie om in het begin meer persoonlijke begeleiding te geven en geleidelijk de hulp te verminderen. Dat laatste sluit ook aan bij het model "cognitive apprenticeship", waar Van de Sande in zijn slothoofdstuk naar verwijst.

In recente theorievorming en empirisch onderzoek komt naar voren dat docenten in staat zijn leerlingen te identificeren die extra hulp nodig hebben en dat zij effectieve begeleiding kunnen geven. Het versterken van de begeleidende rol van de docent lijkt voor deze doelgroep eerder in aanmerking te komen dan het accent te leggen op zelfstandig, individueel leren.

Een historische, maatschappelijke, theoretische analyse van de positie van deze jongeren op de arbeidsmarkt ontbreekt in deze bundel. In plaats van een didactiek die mede op een dergelijke analyse is gebaseerd, komen de auteurs met het academische concept "zelfstandig leren". Dit concept lijkt beter te passen bij studenten in het hoger (afstands-) onderwijs dan bij deze categorie kwetsbare, werkeloze, laagopgeleide, slecht bemiddelbare jongeren. M.i. zijn deze jongeren meer gebaat met recentere inzichten in de antropologie en de 'cognitive sciences' waarin de nadruk valt op 'socially shared cognition' en 'situated learning'. Leren wordt binnen deze kaders opgevat als het proces van 'becoming a member of a community of practice'.

Het boek biedt interessante ideeën en voorbeelden voor leerplanontwikkelaars en lerarenopleiders voor het (technisch) beroepsonderwijs. Als Europees samenwerkingsproject-in-de steigers is het een sympathieke poging die zich nog moet bewijzen. In theoretisch en empirisch opzicht is er nog veel werk te doen.

J. Terwel

Juffer, F.:
Verbonden door adoptie. Een experimenteel onderzoek naar hechting en competentie in gezinnen met een adoptiebaby.
Academische uitgeverij Amersfoort, Amersfoort, 1993, 254 blz., ISBN 90-5256-102-8, f 44,00.

Deze dissertatie beschrijft een experimenteel opgezette interventiestudie bij 90 gezinnen met een adoptiebaby uit Zuid-Korea of Sri-Lanka. Het betreft onderzoek van het Utrechtse Adoptiecentrum binnen het interuniversitaire ELO-project. Juffer gaat na of een professionele interventie invloed heeft op de sensitieve responsiviteit (sensitiviteit en coöperatie) van de moeder, de kwaliteit van de hechting en de competentie (exploratie en contingentie-analyse) van de baby. Ze hanteert een zuiver experimenteel ontwerp door de gezinnen at random over twee experimentele groepen (Boekjesgroep en Videogroep) en een controlegroep te verdelen. In beide experimentele groepen ontvangen de ouders een voorlichtingsboekje wanneer het kind zes maanden is, dat drie maanden later thuis wordt nabesproken. Bovendien maakt men bij gezinnen in de Videogroep bij deze twee huisbezoeken video-opnames van de moeder-kind interactie en geeft men vervolgens adviezen aan de moeder met behulp van deze video-beelden van het eigen interactie-gedrag. Juffer meet haar afhankelijke variabelen tijdens een voormeting op de kinderleeftijd van 6 maanden en nametingen op 12 en 18 maanden door opnames te maken van verschillende taken voor moeder en kind. Sensitieve responsiviteit van de moeder wordt gescoord op basis van vrij-spelsituaties thuis en taaksituaties op het instituut, hechtingsgedrag van het kind meet Juffer via de Vreemde Situatie-test van Ainsworth en de competentie van het kind tijdens taaksituaties thuis. Het blijkt dat de interventie, vooral bij de Videogroep, significant de sensitieve responsiviteit van de moeders positief beïnvloedt. De moeders in de controlegroep worden minder coöperatief als hun kind ouder wordt (ze verstoren vaker de activiteiten van het kind), terwijl de moeders in de experimentele groepen meer coöperatief worden. De interventie werkt ook significant door op de gemeten competentie van het kind. Vooral de kinderen in de Videogroep leren sneller contingenties en hun hechtingskwaliteit wordt significant positief beïnvloed. Op basis van dit degelijke onderzoek kan men concluderen, dat de Video-interventie een significant positief effect heeft op het interactiegedrag van de moeder en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling (hechting) van het kind. Probleem hierbij blijft, dat Videogroep feitelijk twee soorten interventies heeft gekregen: de video, maar ook het boekje. Men kan dus niet nagaan, wat de Video-interventie op zichzelf aan effect geeft en Juffer controleert niet voor de extra tijd en aandacht die de Videogroep gekregen heeft, wat mogelijk het extra effect kan verklaren. Juffer doet naast het experiment een tweede, correlationeel onderzoek. Het zou logisch zijn geweest, deze studie vooraf aan het experiment te doen, namelijk eerst inventariseren of er sprake is van een problematische hechting alvorens de hechting eventueel te gaan beïnvloeden. Juffer doet echter op basis van gegevens van dezelfde groep van 90 kinderen en hun adoptieouders uitspraken over samenhangen van verschillende variabelen. Hierbij is het voor de lezer verwarrend, op welke punten haar uitspraken gebaseerd zijn op kenmerken van de hele proefgroep en waar zij uitsluitend gegevens gebruikt van kinderen uit de controlegroep.

De kwaliteit van de hechting bij kinderen uit de controlegroep laat zien, dat 70% veilig

gehecht is. Dat is hoopgevend: kennelijk leidt adoptie op zich niet tot een onveilige gehechtheid. Waarom dan toch een interventie ? Na de Video-interventie is 90% veilig gehecht. Juffer geeft aan, dat de interventie een beschermende factor kan zijn. Op twaalf maanden bestaat er bijvoorbeeld bij de controlegroep een negatieve samenhang tussen aankomstleeftijd en exploratiekwaliteit, die bij de experimentele groepen verdwenen is.

De waarde van deze dissertatie is gelegen in het op een gedegen wijze experimenteel aantonen van een interventie-effect op het gedrag van de moeder en de ontwikkeling van het kind bij minimale professionele inspanning: het geven van een boekje en een vorm van Video-Home-training. Bovendien levert het proefschrift een schat aan gegevens over adoptie en gebruikt Juffer gangbare ontwikkelingspsychologische theorieën.

W.M. van Londen-Barentsen

Masschelein, J. (Red.):
Opvoeding in de stad. Maatschappelijke uitdagingen aan de pedagogiek.
Acco, Leuven/Amersfoort, 1990, 107 blz., ISBN 90-334-2376-6, BF 360.

Dit boekwerkje omvat zes lezingen, die werden gehouden tijdens een door het Centrum voor Fundamentele Pedagogiek van de K.U. Leuven georganiseerd symposium. In deze voordrachten worden paarsgewijs (eerst telkens door een filosoof, daarna door een fundamenteel pedagoog) achtereenvolgens drie thema's aan de orde gesteld: 'vreemdeling', 'stedeling' en 'wereldburger'. Zij worden aangevuld met een beschouwing achteraf van een kritische toehoorster.

In de eerste lezing behandelt Ludo Abicht het 'vreemdeling zijn' aan de hand van de geschiedenis van het jodendom: hoe verhoudt de jood zich tegenover niet-joden en hoe ervaart de jood het als anders dan niet-joden te worden beschouwd? Hij wijst op de zwakke punten van zowel isolatie als assimilatie en houdt een pleidooi voor integratie, hoewel hij inziet dat deze in de praktijk van weerskanten op grote moeilijkheden stuit.

Onder de titel 'De vrees voor het andere en de angst voor het eigene' analyseert Paul Smeyers vervolgens de begrippen 'multi-culturele educatie', 'cultureel pluralisme' en 'tolerantie'. Hij gaat uitvoerig in op de problemen die een multi-culturele educatie met zich meebrengt: zij kan "een als het ware gecultiveerd Babels aanbod van waarden" inhouden (p. 42), dat tot angst voor zowel het vreemde als het eigene kan leiden, en is dan ook geen pasklaar antwoord op de problemen van een multi-culturele samenleving. "Geconfronteerd met het belang dat mensen hechten aan de groep waar zij toe behoren en het culturele erfgoed ervan, zal de mens van goede wil reageren met tolerantie. Maar de eis is nu immens. We kunnen daarom wellicht slechts hopen, misschien dan wel geen engelen, maar op zijn minst toch heiligen te zijn." (p. 43)

De derde voordracht, 'De kring en het netwerk' van Bart Verschaffel, gaat over het statuut van de 'publieke ruimte'. De auteur beschrijft de ontwikkeling die onze

maatschappij heeft doorlopen van een door een 'wereldbeeld' gestructureerde 'wereld', waarin het 'wonen' geïntegreerd is met de 'publieke ruimte', via de mythe van de 'grootstad', "waar het individu en zijn leven niet opgenomen is in een gemeenschap en een geschiedenis, maar opgaat in een massa en in het moment" (p. 57), naar de 'post-moderne' netwerkruimtes. Onder een netwerk verstaat hij "een systeem van verbindingen die als adres of terminal en/of als poort of zender fungeren" (p. 50; bijv. computernetwerk, supermarktketens, kabelnet, etc.), die *naast* het 'wonen' liggen (p. 51) en tegelijkertijd de mens verbinden én isoleren (p. 54).

Identiteit, zo betoogt Jan Masschelein vervolgens in 'Afwezigheid van identiteit?', is niet iets 'innerlijks': "Het iemand-zijn manifesteert zich tastbaar en zichtbaar slechts in de *actualiteit* van het spreken en handelen, en onttrekt zich als dusdanig aan elke poging tot begrip" (p. 62). "Alleen datgene en degene die 'verschijnt' in een publieke ruimte (...) is werkelijk" (p. 60). Anders gezegd, identiteit veronderstelt 'nabijheid'. Welnu, de toenemende verstedelijking brengt een teloorgaan van de publieke ruimte, van de 'nabijheid', en een toenemend isolement met zich mee. Er zijn nog wel publieke ruimten, maar deze zijn "meestal verworden tot marktplaatsen" (p. 71). Dit betekent dat het steeds moeilijker wordt een eigen identiteit te vormen: een verlies van identiteit dat niet zozeer een kwestie is van zelfvervreemding als wel van wereldvervreemding (p.74).

In de vijfde lezing, 'Dimensies en problemen van het burgerschap' gaat Bertrand De Clercq nader in op het begrip 'burger'. De oorspronkelijke, echte betekenis van het (staats)burger zijn, namelijk "actieve participatie in het leven van de gemeenschap" (p. 79), is in onze huidige samenleving grotendeels verloren gegaan. De burger is gereduceerd tot een (passieve) 'cliënt' van de verzorgingsstaat en is "voor steeds meer aspecten van zijn dagelijkse leven afhankelijk van politieke beslissingen en administratieve regelingen" (p. 82). Nu wij onder invloed van de massamedia steeds meer praten over een wereldburgerschap en daar zelfs een normatieve betekenis aan geven doordat het ons als een ideaal wordt voorgeschoteld, dienen we te beseffen dat de enige springplank naar een echt wereldburgerschap bestaat in het (actief) burger worden "op het lokale vlak van de onmiddellijke en vertrouwde leefwereld" (p. 86).

Aanvankelijk lijkt Mariëtte Hellemans in de zesde voordracht, getiteld 'Collectieve verantwoordelijkheid', afwijzend te staan tegenover de invloed van de massamedia en met name de televisie. Voor de lezer geheel onverwacht meent zij echter, daarbij gebruik makend van de terminologie van Levinas, op een zeer wezenlijk *positief* punt te moeten wijzen: "De beeldmedia hebben het ons onmogelijk gemaakt de blik van de ander te ontvluchten. Zij geven een gelaat aan de ander die niet langer mijn naaste is maar de vreemdeling. Zij hebben op schokkende wijze het onvoorwaardelijk karakter van onze verantwoordelijkheid bloot gelegd. Door de alomtegenwoordigheid van het beeld heeft 'wir haben es nicht gewusst' definitief zijn geldigheid verloren..." (p. 95), waarbij moet worden aangetekend dat deze "verruiming van de wereld door de media niet zozeer de omvang dan wel de aard van onze verantwoordelijkheid heeft gewijzigd" (p. 87).

Anne Snick tenslotte geeft in 'Menswording in een verstedelijkte samenleving' niet

alleen een heldere samenvatting van de problematiek die tijdens het symposium ter sprake kwam, zij gaat ook dieper in op het begrip 'menselijke identiteit', dat volgens haar "in eerste instantie niet een descriptieve maar een ethische categorie" is (p. 103). "De identiteitsvraag luidt (...) niet: 'wie ben ik', maar: 'ben ik goed'." (p. 102). Vanuit dit standpunt trekt zij de volgende pedagogische consequentie: "Opvoeding moet (...) wezenlijk gedacht worden naar het model van een gesprek waarin het gezamenlijk ontwerp van mens-zijn op het spel staat." (p. 103)

De thema's die in dit boekwerkje aan de orde worden gesteld zijn belangwekkend en actueel: zij prikkelen tot discussie en een meer genuanceerde uitwerking. Toch zijn er talrijke kritische kanttekeningen bij te plaatsen. Gefundeerde inhoudelijke kritiek - ik heb bijvoorbeeld mijn twijfels over het gebruik van de term 'identiteit' en over het onbevangen cultuurpessimisme dat uit sommige bijdragen spreekt - is in het bestek van een boekbespreking onmogelijk, daarom beperk ik mij tot twee punten van meer formele aard. Ten eerste dekt de titel de lading niet, want opvoeding komt in het boekje slechts sporadisch ter sprake. Ten tweede - en dit is een veel belangrijker punt van kritiek - mis ik in alle bijdragen, met uitzondering van die van Smeyers, pijnlijk iedere vorm van argumentatie. Ook al kan ik mij voorstellen dat de voordrachten primair bedoeld waren om discussies uit te lokken, dan nog had men bij de publikatie ervan voor enige argumentatieve onderbouwing van de verschillende standpunten moeten zorg dragen.

A. Monshouwer

Matthijssen, M.A.J.M.:
Lessen in orde voor migranten. Leerlingperspectieven van allochtonen in het voortgezet onderwijs.
Academische uitgeverij, Amersfoort, 1993.

In 1991 publiceerde Matthijssen *Lessen in orde*, waarin hij vier leerlingperspectieven beschreef (zie onze bespreking in *Pedagogisch Tijdschrift, 16*, 373-374). Voorliggende publikatie behandelt de gegevens betreffende een extra steekproef allochtone leerlingen (van het MAVO, LTO, LHNO en één middenschool) die in 1988 werden onderzocht. Het gaat hoofdzakelijk om Turkse en Marokkaanse jongeren (n = 33). Met deze afzonderlijke publikatie heeft de auteur dieper willen ingaan op het geëigend karakter van het migrantenperspectief.

Zoals in zijn eerste publikatie gaat hij uit van de fundamentele stelling dat het noodzakelijk is de gebruikers van het onderwijs aan het woord te laten en bijzondere aandacht te besteden aan de wijze waarop zij het onderwijsaanbod beleven en interpreteren. Het woord "orde" in de titel heeft hier niet dezelfde betekenis als in het hoofdonderzoek. Orde verwijst hier naar de inschakeling in de orde van de Nederlandse samenleving, die volgens de auteur - en de gepresenteerde resultaten - niet probleemloos verloopt.

Het zgn. migranten perspectief wordt in hoofdstuk 1 verduidelijkt waar Matthijssen

vijf verklaringen presenteert waarom allochtone leerlingen het in het Voortgezet Onderwijs moeilijk hebben en waarom ze (relatief) minder goed presteren. In hoofdstuk 3 waar de resultaten worden besproken, komt hij systematisch terug op deze verklaringen - alsook bij de eindinterpretatie (blz. 53). Daarmee is meteen aangegeven dat de onderzoeker op een consistente wijze rapporteert.

Matthijssen stelt zich twee vragen. Ten eerste: in hoeverre zijn allochtone leerlingen "gewone" leerlingen, dat wil zeggen net als Nederlandse jongeren wat betreft het leerlingperspectief? Concreet betekent dit: in welke mate kunnen we uit de interviews concrete kenmerken afleiden waardoor de 30 allochtone leerlingen (3 leerlingen worden buiten beschouwing gelaten) in één van de vroeger vier onderscheiden leerlingperspectieven kunnen geplaatst worden? Het antwoord is: dit is mogelijk. 17 van de 30 leerlingen kunnen onder de zgn. "volgzamen" worden geplaatst.

De tweede onderzoeksvraag staat evenwel centraler in het boek en is ook interessanter. Voor zover er verschillen bestaan: wat zijn hun bijzondere kenmerken en wat hebben deze met hun etnische achtergrond te maken? Dus niet alleen de kenmerken beschrijven, maar ook verklaren vanuit de etnische eigenheid. Ook hier is het antwoord positief. In hoofdstuk 3 worden heel interessante gegevens aangeboden en interpretaties aangereikt die doen nadenken. Het is moeilijk alle gegevens hier samen te vatten; we raden iedereen aan dit goed geschreven boek zelf te lezen. Het meest zijn wij getroffen geweest door de stelling (èn de vaststelling) dat de kans groot is dat allochtonen geïsoleerd geraken: zowel in de school, maar ook in het gezin (doordat de meeste ouders eigenlijk niet goed beseffen wat het betekent school te lopen en te moeten studeren). Matthijssen wijst erop dat isolement gemakkelijk aanleiding kan geven tot kleine criminaliteit.

Het boek bevat interessante bevindingen, verantwoorde verklaringen, maar ook uitdagende stellingen. Alhoewel de auteur zelf aangeeft dat het gering aantal geïnterviewden niet toelaat tot generaliseerbare conclusies te komen (blz.18), formuleert hij soms toch vergaande veralgemeningen. Dit is o.i. echter geen probleem, omdat hij zelf duidelijk maakt dat we het beschreven onderzoek als een exploratie moeten beschouwen, waarop vervolgonderzoek moet aansluiten.

Één van die uitdagende stellingen en conclusies (blz. 53) betreft de mening dat de school het enige instituut is in de Nederlandse samenleving dat de integratie van allochtonen kan bewerkstelligen. Immers de school kan positieve sociale bindingen geven, maar ook een diploma - dat door sommige onderzochte leerlingen krampachtig wordt nagestreefd - waardoor men zich maatschappelijk kan realiseren. De vraag is evenwel of deze leerlingen, bijv. later op de arbeidsmarkt, toch niet op één of andere wijze zullen gediscrimineerd worden.

Ten slotte willen we nog wijzen op de uitdrukkelijke manier waarop Matthijssen in de clinch gaat met een aantal recente ontwikkelingen en onderzoeksresultaten waarbij het migrantenprobleem herleid wordt tot een probleem van sociale ongelijkheden. Allochtonen, zoals andere Nederlandse kansarmen, worden beperkt in hun ontwikkeling omwille van hun zwakke sociaal-economische positie. Hij stelt zich de vraag waarom men kritiekloos gebruik blijft maken van de SES als verklarende factor en waarom

er nooit getwijfeld wordt aan de bruikbaarheid van de daarvoor gehanteerde maten. In termen van Matthijssen: dit soort onderzoekingen negeert het leerlingperspectief (de groepsgebonden manier van waarnemen, denken en handelen waarmee de immigrant de Nederlandse werkelijkheid tegemoet treedt)) en kunnen dus eigenlijk geen valabele beschrijvingen en verklaringen bieden. De eenzijdige onderzoeksbenadering waartegen Matthijssen reageert, heeft volgens hem wel impact op beleidsbeslissingen, die eveneens eenzijdig zullen zijn omdat ze de kern van de zaak verwaarlozen.

R. Vandenberghe

Schoorl, P.M.:
Opvoeding en opvoedingsproblemen in het gezinsleven.
Swets & Zeitlinger, Amsterdam/Lisse, 1993, 184 blz., ISBN 90-265-1265-1.

In 1981 verscheen van dezelfde auteur *Het gezin in opvoedkundig perspectief*, waarin een poging werd gedaan om "een aantal samenhangende begrippen voor te stellen, waarin het gezin als opvoedingssituatie beschreven kan worden" (p. X). Over dit nieuwe werk zegt Schoorl in de inleiding dat het "een theoretisch kader biedt om de invloed van het gezin op de ontwikkeling van kinderen tot mondige mensen te onderzoeken" (p. 9). Gelukkig beperkt de auteur zich niet tot het alleen maar oppoetsen van zijn eerder ontwikkelde ideeën, maar verwerkt hij in dit nieuwe boek de laatste ontwikkelingen van het gezinsonderzoek en van de pedagogische hulpverlening.

Schoorl begint met het omschrijven van opvoeding als "het deelgenoot worden in een manier van leven" (p.15). Vanuit praktisch pedagogische vragen gaat hij na via welke benaderingen binnen de pedagogiek antwoorden zijn gegeven. Aansluitend toont de auteur aan hoe met veranderingen in de samenleving ook de vraagstellingen rond gezinsopvoeding wijzigen. Praktisch pedagogische en generaliserende vraagstellingen komen aan bod en de behoefte aan een pedagogische theorie wordt beargumenteerd. Het tweede hoofdstuk gaat over de vraag in hoeverre theorieën uit andere sociale wetenschappen bouwstenen kunnen aandragen voor het beschrijven van het gezin in een pedagogisch perspectief. De structureel/functionele benadering, het gezinsontwikkelingskader, het symbolisch interactionisme en de benadering vanuit de communicatietheorie worden in dit perspectief bevraagd. Stabiliteit en verandering in het gezinssysteem komen als belangrijke aspecten naar voren. De structuur van het gezin zou het best tot uiting komen in het organiserend patroon van het gezinsleven, waarbij termen als regel en sociale orde als conceptualiseringen van dit patroon worden gebruikt.

Op basis van voorgaande analyse komt Schoorl in het derde hoofdstuk, waar de functionele opvoeding door alledaagse omgang centraal staat, tot de constructie van een pedagogische theorie over de sociale orde in het gezinsleven, waarbij vooral aandacht wordt besteed aan de organisatie van het gezinsleven op basis van regels. Dit kader dat bruikbaar is voor het beschrijven van de sociale orde in het gezin, vormt echter nog geen leidraad voor een pedagogische analyse. Als leidraad voor een pedagogische analyse worden in een beknopt overzicht relevante pedagogische dimensies (cohesie, aanpassingsvermogen, persoonsgerichte waardering, competentie en prestatiegerichtheid)

voorgesteld. Argumenten waarom juist deze concepten uit het overzicht van de beschikbare literatuur worden gekozen, volgen echter niet. Zonder besluit of verdere beschouwingen omtrent deze pedagogische theorie wordt overgegaan naar de intentionele opvoeding in de interactie tussen ouder en kind, waarbij ouders op een expliciete manier invloed uitoefenen op het gedrag van het kind. Als uitgangspunt wordt het rijpings- en ontwikkelingsproces van het kind gekozen, waarbij de vraag aansluit welke invloed het optreden van de ouders hierop uitoefent. Uit de ontwikkelingspsychologie wordt de transactionele theorie gebruikt om de wisselwerking tussen kind en omgeving bij het vervullen van ontwikkelingstaken in een theoretisch kader te plaatsen. De invloed van opvoedingsstijl, emotionele ondersteuning, regulering en instructie krijgen opnieuw de aandacht. Aan het einde van het hoofdstuk worden determinanten van de ouderlijke opvoeding aan de hand van het procesmodel van Belsky kort samengevat en kritisch bevraagd.

De rol van de theorie in de klinische diagnostiek is onderwerp van hoofdstuk vijf. Inzichten uit de theorie, die hier een "zoeklichtfunctie" kan vervullen, worden uitgewerkt in diagnostische methoden waarmee een beeld kan gevormd worden van de unieke situatie in een bepaald gezin. Uitgangspunt vormt opnieuw de taakvervulling van het gezin, op grond waarvan de dysfunctionerende organisatie het best kan worden beschreven. Een aantal schema's die als leidraad kunnen dienen, worden concreet voorgesteld. Slechts één paragraaf wordt gewijd aan het gebruik van tests en vragenlijsten, met de conclusie dat voor de diagnostiek van opvoedingsproblemen in gezinnen zeer weinig gestandaardiseerde instrumenten ter beschikking zijn. Verder aansluitend bij de praktijk worden in hoofdstuk zes verschillende hulpverlenersrollen beschreven en aandacht gegeven aan mogelijke ingangen voor hulpverlening bij opvoedingsproblemen. Tot slot keert Schoorl terug naar het generaliserend onderzoek ten dienste van beleid en theorieontwikkeling. Het conceptuele niveau van het empirisch gezinsonderzoek krijgt eerst de aandacht: welke eigenschappen kunnen aan het gezin als figuratie worden toegeschreven en welke theoretische begrippen zijn daarvoor zinvolle operationaliseringen. Interview, observatie en het gebruik van vragenlijsten worden als methoden beschreven en tot slot worden kort de methodologische problemen van het empirisch gezinsonderzoek belicht.

Na de systematische opbouw van de verschillende hoofdstukken ontbreekt naar mijn mening een afsluitende beschouwing waarin de diverse elementen van de opgebouwde redenering worden samengevat en waarin prioriteiten voor een verdere ontwikkeling van het pedagogisch gezinsonderzoek worden geformuleerd. Tot slot wil ik erop wijzen dat de vreemde lay-out van het boek eerder verwarring sticht dan dat het de ontwikkeling van het theoretisch kader inzichtelijker maakt.

K. Van Dun

Wielemans, W.:
Voorbij het individu. Mensbeelden in wetenschappen.
Garant, Leuven/Apeldoorn, 1993, 230 blz., ISBN 90-5350-216-5.

Een belangrijke taak voor pedagogiek en onderwijskunde is het begrijpen en optimaliseren van de mens en/in zijn cultuur. Deze taak, fundamenteel beschouwd, vangt aan met een kritische reflectie op het mensbeeld, dat aan het pedagogisch handelen ten grondslag ligt c.q. dient te liggen. Daartoe bestaat te meer aanleiding in onze tijd, die in menig opzicht een sterke tendens tot individualisering laat zien; een ontwikkeling die er naar tendeert het individu als autonoom subject los te maken uit hem omgevende integrerende kaders en instituties zoals huwelijk en gezin, woongemeenschap, geloofsgemeenschap enz.; en het individu in verband daarmee in opvoedingssituaties van gezin en school meer en meer aan te spreken op individuele zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. Zoals ook de maatschappij-constituerende systemen van de vrije markt economie en de politieke democratie zijn gefundeerd in een mensbeeld van individuele autonomie. Hier rijst de fundamentele vraag, hoe autonoom de individuele mens is of kan zijn ten opzichte van zijn omgeving; waar liggen de grenzen van de individuele autonomie? In ruim historisch perspectief geplaatst kan men vaststellen dat het mensbeeld van het autonome subject een betrekkelijk recent verschijnsel is. Het breekt pas door in de zestiende/zeventiende eeuw, het tijdperk van de eerste wetenschappelijke revolutie. In het werk van hedendaagse denkers worden Descartes en Newton aangewezen als grondleggers van het huidige mens- en wereldbeeld. Kenmerkend daarvoor is het concept van het autonome subject als schepper van zijn omgeving, gekoppeld aan een mechanisch wereldbeeld, waarin de organische verbinding tussen subject en object wordt te niet gedaan. Het mensbeeld van het autonome subject is historisch gekoppeld aan het ontstaan van een dualisme in het mensbeeld, de scheiding tussen subject en, object. In het "*cogito ergo sum*" van Descartes verschijnt een "*ik*", dat in een luchtledige sociale werkelijkheid opereert; en in de atomaire materie van Newton verschijnt een uit geïsoleerde deeltjes bestaande materie; en in beide ideeënstelsels is onderwerping en beheersing van de omgeving het leidend principe van rationeel menselijk functioneren.

Dit is het gedachtegoed, dat ten grondslag ligt aan "*Voorbij het individu*" van Wielemans. Het bovenstaande is daaraan ontleend. Hij stelt zich in dit werk ten doel de grenzen van de individuele autonomie te verkennen; en zijn vertrekpunt daarbij is een zekere scepsis over het apart stellen van het autonome subject. Hij wordt daarin gesteund door recente ontwikkelingen in uiteenlopende wetenschapsgebieden, met name de natuurkunde, de psychologie, de sociologie en de evolutieleer. Zijn eerste - tevens belangrijkste - oogmerk is te onderzoeken, wat er uit recente ontwikkelingen binnen deze wetenschappen te leren valt over het daar gehanteerde mensbeeld. De vier genoemde wetenschapsgebieden passeren achtereenvolgens de revue in de hoofdstukken 2 t/m 5. Het slothoofdstuk past de uitkomsten van zijn onderzoek toe op opvoeding en onderwijs.

Het hoofdstuk over het mensbeeld in de nieuwe natuurkunde is (voor mij) tamelijk fascinerend. uitgangspunt is de ontdekking in de quantum-mechanica, dat de voorstelling van de materie als opgebouwd uit atomaire deeltjes (Newton) strijdig is met het duale grondpatroon van de materie; dat is een gelijktijdig optreden van (statische) deeltjes-

BEST COPY AVAILABLE

en (dynamische) golfeigenschappen. De quantumfysica induceert aldus een verschuiving van de nadruk op entiteiten (dingen, individuen) naar de relaties daartussen. Hiermee verbonden is de vaststelling dat de materie niet stationair is. "De natuur kent geen statische structuren, en evenwichten zijn steeds dynamisch" (blz. 40). Een ander belangrijk inzicht van de quantumtheorie is, dat het begrip van de werkelijkheid afhankelijk is van de intellectuele constructie waarmee wordt waargenomen; de natuurkundige is deel van zijn object. Tenslotte leert de quantumtheorie dat elk deel van de werkelijkheid informatie bevat over het grotere geheel waarin het bestaat; "de hele werkelijkheid ligt besloten in elk van de delen" (blz. 47). Gemeenschappelijk aan elk van deze vaststellingen, aldus Wielemans, is relationaliteit. Geen enkele werkelijkheid(sdeel) kan apart beschouwd worden, maar alleen als een relationele entiteit, als een organische dualiteit van deeltjes/golfeigenschappen, dus eigenlijk als iets wat leeft. Ook het menselijk organisme, dat tenslotte deel uitmaakt van de fysieke werkelijkheid, deelt in de dualiteit van deeltjes/golf, van materie/geest. Het mensbeeld achter de quantumfysica is derhalve te verstaan als essentieel relationeel. "Het blijkt onmogelijk te bepalen waar 'ik' ophoudt en 'jij' begint," aldus Wielemans (blz. 48). Het is onmogelijk te bepalen waar subjectiviteit ophoudt en objectiviteit begint. Het is dan ook meer adequaat om het individuele subject voor te stellen als een knooppunt van relaties.

In de volgende hoofdstukken stelt de auteur vast, dat de voorstelling van het menselijk bestaan als dualiteit ook in opmars is bij moderne stromingen in de psychologie. Het beeld van de mens als knooppunt van relaties vindt men al bij Freud in de dualiteit ego-superego. Latere psychoanalytici (waaronder Chodorow) hanteren deze dualiteit meer expliciet in constructies zoals de psychische *co-habitus*: "Mensen zijn in elkaar verankerd. Elk ik is een wij. Elk individuum is ook collectivum" (blz. 64). In de sociologie wordt de dualistische tegenstelling tussen individu en maatschappij - en verwante tegenstellingen in de wetenschappelijke benaderingen van voluntarisme versus determinisme - overstegen in nieuwe duale constructen van moderne theoretici zoals *systeem/structuur* bij Giddens en *habitus/veld* bij Bourdieu. Al deze benaderingen zijn pogingen om ook in de sociologie het essentieel relationele karakter van het menselijk bestaan tot uitdrukking te brengen. Tenslotte wordt in de moderne evolutieleer gewag gemaakt van de zogenaamde *Gaia-hypothese*. De aarde wordt daarin voorgesteld als "een cybernetisch systeem dat zichzelf reguleert en dat bestaat uit samengevoegde levende en niet-levende delen, organismen en fysieke milieus, die door feedbackmechanismen zodanig onderling interageren dat doorheen wisselende omstandigheden de levensevolutie in optimale condities doorgang blijft vinden" (blz. 142). Het meest overtuigende deel van dit hoofdstuk is mijns inziens de omkering van de Darwinistische stelling "*the survival of the fittest*". In tegenstelling tot wat latere Darwinisten daarvan gemaakt hebben zou Darwin deze stelling niet bedoeld hebben als van toepassing op (strijd tussen) individuen maar op co-evolutie ter overleving van de menselijke soort.

Aldus verschijnt het construct van het individu als knooppunt van relaties achtereenvolgens in de dualiteiten van deeltjes/golf, individu/relationaliteit, individu/maatschappij, competitie/coöperatie of organisme/milieu; kortom een repeterend thema, dat als een estafettestokje van wetenschap naar wetenschap wordt doorgegeven, met als onafwendbare conclusie, dat het individualistisch mensbeeld in het hedendaagse wetenschappelijk denken meer en meer terugwijkt ten gunste van een interactionistisch mensbeeld.

Ik moet toegeven, dat ik tamelijk sceptisch aan het lezen van dit boek ben begonnen. Scepsis is in de inleiding opgewekt door de suggestie, dat een allegaartje van genoemde vragen van onze tijd verhelderd zou worden door te zoeken naar het onderliggend mensbeeld. Deze wordt gevoed door de ambitieuze aanpak van het onderwerp (het mensbeeld) door de gehele geschiedenis heen alsook over de grenzen van uiteenlopende wetenschapsgebieden heen. Tenslotte wordt de scepsis nog eens vergroot door een blik in de literatuurlijst die, gelet op de brede aanpak, tamelijk bescheiden van omvang is. Het blijkt onder meer, dat voor de analyse van de verschillende wetenschapsgebieden van natuurkunde, psychologie en planetaire evolutie deels geput is uit dezelfde bronnen. Dit alles wekt bij voorbaat het vermoeden, dat de ambitieuze intentie gedoemd is in oppervlakkigheid te stranden. Toch heb ik mij gaandeweg gewonnen gegeven aan de dwingende logica van de systematiek van analyse; ook al blijf ik met de indruk zitten, dat de beschouwingen over de *Gaia-hypothese* hier en daar wat speculatief aandoen. Tenslotte kom ik er toe de studie van Wielemans te beoordelen als een belangrijk boek, dat aandachtige bestudering verdient. Er valt veel uit te leren, en daaruit oprijzende inzichten zijn een zorgvuldige afweging waard op hun consequenties in het maatschappelijk verkeer, waaronder de pedagogische bedrijfsvoering. Ik blijf de mening toegedaan, dat het bronnenmateriaal wat mager en misschien ook wat eenzijdig is; maar dit hoeft geen doorslaggevend bezwaar te zijn. Ik schat, dat de uitkomst er alleen maar sterker door zou zijn geworden. Dat geldt bijvoorbeeld voor het hoofdstuk over sociologie. Dit steunt voor wat het mensbeeld betreft hoofdzakelijk op het werk van Giddens en Bourdieu. Vooropgesteld, dat dit inderdaad twee toonaangevende auteurs zijn, ervaar ik het toch als een tekort, dat een verwijzing naar het werk van Elias hier ontbreekt. De figuratiesociologie van Elias is mijns inziens de krachtigste vertolking van een relationeel mensbeeld in de hedendaagse sociologie; waarin zowel de samenleving als het individu worden geconceptualiseerd als een netwerk van onderling afhankelijke relaties. Dit is gekoppeld aan de opvatting, dat de splitsing in de sociale wetenschappen tussen psychologie en sociologie een historische vergissing is. Vermoedelijk zijn ook in de psychologie meer baanbrekende auteurs te vinden, die de analyse van Wielemans ondersteunen.

Maar er is nog een hoofdstuk: "Voorbij het individu in opvoeding en onderwijs". Daarin tracht de auteur consequenties uit het voorgaande te trekken voor de inrichting van opvoeding en onderwijs. De kwaliteit van dit hoofdstuk valt tegen. Niet de paragraaf over opvoeding in het algemeen. Met name de denkbeelden over zingeving zijn het overdenken waard. Maar de paragraaf over onderwijs blijft steken in algemeenheden. Wat daar staat blijft achter bij wat in wetenschappelijke bijdragen over integratief onderwijs naar voren wordt gebracht. Ook aanzetten daartoe in de onderwijspraktijk zoals bijvoorbeeld de middenscholen in Nederland, experimenten met heterogene groepsvorming, voorstellen voor de basisvorming e.d., bieden meer aanknopingspunten voor toepassing van het nieuwe individu-concept dan de auteur hier geeft. Dit overziende is het jammer, dat Wielemans in dit laatste hoofdstuk niet op dezelfde manier te werk is gegaan als in de andere hoofdstukken: analyse van recente literatuur over onderwijsvernieuwing naar onderliggend mensbeeld; en een spiegeling daarvan aan het door hem getraceerde nieuwe individu-concept. Dat zou een waardige afsluiting zijn geweest van een waardevol boek. Dat hoofdstuk moet nu nog worden geschreven.

M. Matthijssen

Uit andere tijdschriften

Pedagogische Studiën
Jrg. 70, nr. 5, 1993

R. Damhuis en K. de Glopper, Leerkrachtoordelen over de wenselijke woordenschat van 4- tot 6-jarigen: betrouwbaarheid, validiteit en gebruiksmogelijkheden
E.G. Harskamp, Spelen op school
E. Roelofs, S. Veenman en J. Raemaekers, Teamgerichte nascholing en coaching: effecten op het didactisch handelen van leerkrachten in combinatieklassen
H.M.Y. Koomen, J.B. Hoeksma en M. Meerum Terwogt, Het belang van informatie over een afwezige genetische vader

Pedagogische Studiën
Jrg. 70, nr. 6, 1993

R. Yap en A. van der Leij, Computergestuurde remediëring van dyslexie door het opvoeren van de herkenningssnelhied van subwoordeenheden
S.E. Sliepen en P. Reitsma, Training van lom-leerkrachten in directe instructie van begrijpend leesstrategieën
H. Dekkers, Determinanten van seksespecifieke vakkenkeuzen in HAVO en VWO

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 32, nr. 9, 1993

A.B. van Doorn en F.J.H. Harinck, Leerlingvolgsystemen: een antwoord op schoolevaluatie?
N. Osinga, Risico-lezers: naar een succesvolle aanpak
H. Talma en R.A. Hirasing, Jeugdgezondheidszorg: doelsteling, organisatie en werkwijze

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 32, nr. 10, 1993

R. de Groot, Schoolbegeleiding in de toekomst
W. Meyer, Toekomstige verschijningsvormen van onderwijsbegeleiding
J.W. Veerman en L.T. ten Brink, Het meten van de opvoedingsomgeving met de Vragenlijst Meegemaakte Gebeurtenissen. Theoretische achtergronden en onderzoeksgegevens
W.J.P.J.M. Steememan, H.J. Pelzer en E.E.J. De Bruyn, Van impliciete kennis naar expliciete criteria: De Heerlense Ernst Taxatie Schaal (HETS)

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 32, nr. 11, 1993

F.M. Gerards, Pedagogische advisering en gedragsbehoud. Een stappenplan
W. Van den Broeck, Theorieën van woordherkenning en praktische implicaties
W. Danhof, Automatiseren = leren onthouden. Aanpak van een rekenprobleem

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 32, nr. 12, 1993

H.E.M. Baartman en A.J.J.M. Ruijssenaars, Orthopedagogische hulp bij ernstige en complexe opvoedingsproblemen
B. Spiecker en D. de Ruyter, Desoriëntatie en houvast. Opvoeden en volwassen worden in het fin de siècle
P. Ghesquière, Multi-problem gezinnen met ernstige opvoedingsproblemen: een strijd om perspectief
H.E.M. Baartman, Kindermishandeling als een ernstig en complex opvoedingsprobleem
J.D. van der Ploeg en E.M. Scholte, Agressieve jeugdigen
H. Nakken, Problemen bij het opvoeden van meervoudig gehandicapte kinderen
G.H. van Gemert, Ernstige gedragsproblemen bij verstandelijk gehandicapten in opvoedkundig perspectief

Comenius
zomer 1993
Themanummer: Alice is trying to invent something

M. van Essen, M. Volman and M. Lunenberg, Emily, Sarah and Alice: models for girlhood van education. An introduction
L. Johnson, The modern schoolgirl. The schooling of young women in Autralia in the 1950
L.A. Bell, 'Just as good as the males but without their competition". A pluralist look at female achievement
H. Bjerrum Nielsen and M. Rudberg, Class and gender in the classroom
E. Öhm, Gender and prosocial development in different educational settings
M. Volman, G. ten Dam and E. van Eck, Girls in the educational research discourse
Y. te Poel en S. Miedema, De speurtocht naar volwassenheid. Het volwassenheidsconcept binnen het pedagogisch vertoog, 1945-1970

Pedagogisch Tijdschrift

Uitgegeven met de steun van de Universitaire Stichting van België, van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en van het Nederlandse Ministerie van O&W (Zoetermeer).

Verschijnt tweemaandelijks
Het blad wil een wetenschappelijk forum zijn voor pedagogen en onderwijskundigen, in Nederland en België. De redactie streeft ernaar via artikelen en rubrieken de pedagogische wetenschappen - waaronder de onderwijskundige (onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie) - in hun volle omvang te bestrijken.

Richtlijnen voor auteurs
Zowel onderzoeks- als opiniërende bijdragen kunnen aan bod komen. In beide gevallen komen uitsluitend voor plaatsing in aanmerking artikelen van wetenschappelijk gehalte. Voor beoordeling van de kwaliteit worden volgende algemeen geldende criteria gehanteerd: (1) heldere probleemstelling; (2) duidelijke omschrijving van begrippen; (3) verantwoording van uitgangspunten en vooronderstellingen ; (4) logisch consistente betoogtrant; (5) verwerking en verwijzing naar relevante literatuur. Voor onderzoeksartikelen komen daarbij meer specifieke criteria zoals: (6) expliciteringen verantwoording van het onderzoeksdesign; (7) zorgvuldige presentatie van onderzoeksgegevens; (8) afweging van de betekenis van de resultaten voor de kennisontwikkeling m.b.t. de oplossing van problemen.

Aanleveren kopij
Behoudens schriftelijke toelating van de *Redactie* is de lengte van een artikel max. 6.000 woorden (15 pag. gedrukt als het veel tabellen bevat) voetnoten, tabellen, literatuuraanwijzingen, samenvatting en summary inbegrepen. Het artikel dient aangeleverd te worden in drievoud op het Redactiebureau. Manuscripten zijn onderworpen aan een dubbele blinde beoordelingsprocedure (de reviewers kennen de identiteit van de auteur niet en de auteurs worden niet in kennis gesteld van de namen van de reviewers). **Precies hierom dienen de auteurs er zorg voor te dragen dat ze zowel in de tekst als in de noten vermijden hun identiteit aan te geven.** Manuscripten die aan het bovenstaande niet voldoen zullen aan de auteur(s) teruggezonden worden. Behoudens uitdrukkelijke toestemming van de redactie dient men zich aan de a.p.a.-norm voor het vermelden van literatuur te houden. Men dient aangeboden figuren "camera-klaar" te leveren! Bij het artikel dient een korte Nederlandse en Engelse samenvatting opgenomen te worden. Voor aanvaarde manuscripten dient de auteur de definitieve tekst aan te leveren op diskette in Word Perfect 5.1., met **kantlijnen: links en rechts op 4,25 cm.** Literatuur volgens a.p.a. norm echter zonder insprongen (dus **volle regels tekst**). Verder zonder opmaak en met een bijhorende uitdraai.

Redactie
Prof. dr. P. Smeyers (voorzitter)
Prof. dr. M. Depaepe
Prof. dr. K. Doornbos
Prof. dr. A.W. van Haaften
Prof. dr. W. Hellinckx
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. H. Nakken
Prof. dr. A.J.J.M. Ruijssenaars
Prof. M. Spoelders
Dr. K. Staessens
Prof. Dr. J. Terwel
Dr. W. Vollebergh
Prof. dr. D. Wildemeersch

Redactiebureau
Mevr. E. Dang-Vanden Bavière, Fac. P.P.W., K.U.Leuven, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven; telefoon 016-286013, fax 016-286000.

Boekbesprekingen
Boeken ter bespreking te zenden aan Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. Aangevraagde boeken worden binnen redelijke termijn besproken. Boeken worden niet teruggezonden.

Abonnementenadministratie
Zich wenden tot het Redactiebureau.
Vlaamse abonnees betalen op rek. 431-0642061-85 van het Ped. Tijdschrift, Tiensestraat 102, 3000 Leuven. Nederlandse abonnees op rek.nr. 464090512 van het Ped. Tijdschrift, Leuven, bij de AMRO Bank Baarle-Nassau. (Indien gewenst ook op postgironr. 1091055 van de AMRO Bank Baarle-Nassau, onder vermelding van Ped. Tijdschrift reknr. 464090512).

Abonnementsprijzen
Voor Nederland: voor particulieren fl 69,-- per jaargang; voor instellingen fl 99,-- per jaargang; voor studenten (maximaal vier jaar) fl 58,-- per jaargang. Losse nummers fl 12,50.
Voor België: voor particulieren BF 1275 per jaargang; voor instellingen BF 1875 per jaargang; voor studenten BF 1075 per jaargang (maximaal vijf jaar). Losse nummers BF 200. Opzegging ten minste één maand voor het einde van de jaargang.

Advertenties
Uiterlijk de 15de van de voorafgaande maand opgemaakt in te zenden aan: Redactiebureau, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven.
Tarieven: 1/1 pagina BF 8000,-, fl 400,-; 1/2 pagina BF 5000,-, fl 250,-; 1/4 pagina BF 2800,-, fl 140,-.

ISSN: 0166-5855
Druk
CEUTERICK, 3000 Leuven, tel. (016) 22 81 81

2

[illegible] JAARGANG MAART APRIL 19[illegible]

Pedagogisch Tijdschrift

In dit nummer

Themanummer

Klassesamenstelling: processen en effecten

J. Terwel & A. de Vries	Van de redactie 89
A. de Vries	Effecten van de klassesamenstelling: een theoretische verkenning 93
Y. Dar & N. Resh	Separating and mixing students for learning: Concepts and research 109
A. de Vries & H. Guldemond	Cognitieve klassesamenstelling en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs 127
T. Mooij & P. van den Eeden	Methode- en groepseffecten op leerprocessen in begrijpend lezen 143
J. Terwel & P. van den Eeden	Effecten van klassesamenstelling en kwaliteit van instructie bij wiskunde: de resultaten uit twee projecten 155
J.L. Peschar	Waarover spraken zij? Enkele opmerkingen naar aanleiding van onderzoek naar klasse- en groepssamenstelling 175

Van de redactie

Bij het denken over optimalisering van het leerproces is het haast vanzelfsprekend uit te gaan van drie componenten de leraar, de leerling en de leertaak. Samen constitueren deze drie componenten de onderwijsleersituatie. Minder vanzelfsprekend is het om de samenstelling van de klas en de relatieve positie van de leerling in de klas bij de analyse te betrekken. In dit themanummer gaat het primair om de effecten klassesamenstelling en de relatieve positie van de leerling in de klas. Daarnaast en in relatie daarmee kijken we ook naar de kwaliteit van de instructie en de interactie als determinanten van leerresultaten.

De betekenis van klassesamenstelling voor de optimalisering van het schoolse leren is, zoals bij elke variabele, afhankelijk van de mogelijkheid tot manipulatie in de praktijk en van de invloed op het leerproces en de leerresultaten. Klassesamenstelling is op zichzelf een manipuleerbare variabele. Scholen maken hiervan in de praktijk veelvuldig gebruik. Door het ontstaan van grotere scholengemeenschappen en een daarmee gepaard gaande toenemende heterogeniteit van de leerlingenpopulatie, nemen de mogelijkheden tot manipulatie van deze variabele toe. Als scholen bepaalde keuzen maken bij de samenstelling van hun klassen is het van belang te vragen naar de effecten. In tal van onderzoekingen zowel in Nederland als daarbuiten blijkt dat de klassesamenstelling een belangrijke variabele is bij de verklaring van leereffecten. Vanuit theoretische overwegingen is denkbaar dat bijvoorbeeld het klassegemiddelde (als een indicator van klassesamenstelling) een direct en een indirect effect heeft op de leerprestaties van een leerling in een klas.

Klassesamenstelling kan namelijk worden gezien als een hulpbron of resource. De aard en rijkdom van die bron kan variëren en die variatie kan verschillen veroorzaken in prestaties van leerlingen. Die verschillen kunnen rechtstreeks (direct) worden verklaard door het feit dat leerlingen in een klas met een hoog gemiddelde op veel steun van medeleerlingen kunnen rekenen ('resource sharing'). Er is echter ook een indirect effect denkbaar. De samenstelling van de klas heeft mogelijk ook een effect via de kwaliteit van de instructie door de leraar. De leraar is in hoge mate afhankelijk van de kwaliteit van zijn leerlingen. Elke docent weet dat de kwaliteit van zijn werk niet alleen afhangt van zijn didactische expertise en het lesmateriaal, maar ook van de kwaliteit van het 'menselijk materiaal' waarmee hij moet werken (human capital, human resources). Nu is die vaststelling op zichzelf al interessant als het gaat om het onderwijs aan een *individuele leerling.* De resources van deze leerling zijn als een gegeven (of vertrekpunt) te beschouwen en het is de taak van de leraar deze bron zo verstandig mogelijk in exploitatie te nemen en tot ontwikkeling te brengen. Het wordt echter nog interessanter wanneer het de opdracht van de leraar is om het potentieel van *alle leerlingen in zijn klas* optimaal te ontwikkelen. Op het niveau van de school is het vraagstuk nog complexer omdat de school de opdracht heeft *alle leerlingen, in alle klassen* te begeleiden bij de ontwikkeling van hun potentieel en dus bij het verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden.

Tot nu toe hebben wij het vraagstuk van de klassesamenstelling voornamelijk belicht vanuit een 'resource-theoretisch' gezichtspunt. In die theorie wordt de differentiële toegang tot de resources als een belangrijke verklaring voor verschillen in leerprestaties gezien. Een beleidsimplicatie van de 'resource theorie' voor de school zou kunnen zijn om alle leerlingen gelijke toegang tot de 'resources' te garanderen (equal access). Die 'resources' zijn dan o.m. de leraar, medeleerlingen en de leertaken (lesmateriaal). Deze benadering betreft echter maar één kant van de zaak. Deze sociologische benadering behoeft aanvulling vanuit recente ontwikkelingen in de cognitieve psychologie. In toenemende mate wordt de betekenis van intermediërende processen onderkend. Er zijn 'resources' en er zijn leerresultaten, maar de verbinding tussen deze twee komt tot stand door intermediërende processen waarin de leerling zelf een actieve rol speelt. De 'resource' theorie kan worden aangevuld met een constructivistische theorie omtrent leren en instructie. In deze laatste theorie wordt de klas gezien als een 'community of inquiry'. Leren is te zien als een zoek- en ontwerpproces waarbij leerlingen en leraar samen kennis construeren en betekenis verlenen. Daarin vindt niet alleen een proces van 'resource sharing' plaats (de overdracht of het delen van kennis), maar ook en vooral om het samen construeren van kennis. In de klas vindt een proces van 'co-constructie' plaats. Samen geven leraar en leerlingen betekenis aan kennis. De leerling is in deze constructivistische theorie een actieve deelnemer aan het onderwijsleerproces. Een theorie over klassesamenstelling zal daarom zowel klassesamenstelling als kwaliteit van instructie en interactie in de analyse moeten betrekken.

In de eerste twee bijdragen van dit nummer wordt nader ingegaan op verklaringen voor het feit dat de klassesamenstelling en de relatieve positie van een leerling in een klas van invloed kunnen zijn op de leerresultaten van een leerling. De verklaringen worden gezocht in sociaal-psychologische en instructie processen.
De Vries gaat in haar bijdrage "Effecten van de klassesamenstelling, een theoretische verkenning naar verklaringen" nader in op de theorieën die ten grondslag liggen aan deze processen. Zij tracht vanuit deze theorieën voorspellingen af te leiden voor de effecten van de klassesamenstelling op de leerresultaten van zwakke en sterke leerlingen. Daarnaast besteedt ze aandacht aan de effecten die een gevolg zijn van de klassesamenstelling en van de relatieve positie van een leerling, de zogenoemde context- en frogpond-effecten.
In de tweede bijdrage van dit themanummer, "Separating and mixing students for learning: concepts and research" van Dar en Resh, wordt een conceptueel kader geschetst waarin duidelijk gemaakt wordt wat de gevolgen zijn van homogenisering en heterogenisering voor de leerresultaten van de leerlingen. De kwaliteit van de leeromgeving staat daarbij centraal. De kwaliteit van de leeromgeving wordt onder andere bepaald door psychosociale- en instructieprocessen. Deze processen zouden de schakel zijn tussen de groepssamenstelling en het leren en presteren. Op grond van een theoretische analyse en op grond van een review van recent empirisch onderzoek wordt aangetoond dat de invloed van de kwaliteit van de leeromgeving verschillend uitwerkt voor de zwakke en de sterke leerling. Op grond van de bevindingen worden enige aanbevelingen gedaan.
De bijdragen van de Vries en van Dar en Resh kunnen als een inleiding beschouwd worden voor de volgende bijdragen waarin de resultaten van onderzoek naar de effecten van de klassesamenstelling in het Nederlandse voortgezet- en basisonderwijs centraal staan.

In alle drie bijdragen die gebaseerd zijn op empirisch onderzoek wordt gebruik gemaakt van multi-level analyses. Bij dergelijke analyses worden de gegevens van meerdere niveaus betrokken. In de onderhavige bijdragen zijn dat het niveau van de leerling en het niveau van de klas.
Ook worden in alle drie bijdragen dezelfde soort effecten onderzocht. Bekeken wordt in hoeverre de gemiddelde aanvangsscore van een klas invloed heeft op de schoolloopbaan van een leerling na vijf jaar onderwijs (context-effect), in hoeverre de afstand van een leerling tot het gemiddelde van een klas daarop van invloed is (frogpond-effect) en in hoeverre de spreiding rond het gemiddelde van invloed is op de schoolloopbaanscore (heterogeniteitseffect).

In de bijdrage "Cognitieve klassesamenstelling en de schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs" van de Vries en Guldemond, wordt eerst bekeken wat de effecten zijn van de klassesamenstelling van klassen die min of meer heterogeen zijn samengesteld maar die aanzienlijk van elkaar verschillen wat betreft het gemiddelde aanvangsniveau en de spreiding rond het gemiddelde (de klassen zijn afkomstig van verschillende soorten scholengemeenschappen waarbij de schooltypen VBO tot en met VWO vertegenwoordigd zijn.) Vervolgens worden homogene VBO, MAVO, HAVO en VWO klassen aan het bestand toegevoegd. Opnieuw wordt bekeken wat de context-, frogpond- en heterogeniteitseffecten zijn maar ook wordt bekeken of een leerling in een heterogene klas anders scoort dan in een homogene klas. Aan processen in de black-box wordt in deze bijdrage geen aandacht besteed omdat de loopbaangegevens deels achteraf zijn verzameld.

In de bijdrage "methode- en groepseffecten op leerprocessen in begrijpend lezen" van Mooij en van den Eeden wordt nagegaan in hoeverre verschillende methoden van lezen invloed hebben op de resultaten maar ook in hoeverre de klassesamenstelling van invloed is op de resultaten. De verschillende methoden zijn aangeboden aan leerlingen in het basisonderwijs. De voormeting vond plaats in groep 7 en de nameting in groep 8.

In de bijdrage, "Effecten van klassesamenstelling en kwaliteit van instructie bij wiskunde: de resultaten uit twee projecten" van Terwel en van den Eeden, wordt wèl naar processen in de black-box gekeken, namelijk naar instructiekenmerken. De instructiekenmerken worden geoperationaliseerd als de kwaliteit van de samenwerking en het instructieklimaat. Ook wordt de individuele leerlingbegeleiding door de leraar als een variabele ingevoerd. Het blijkt dat de individuele begeleiding door de leraar onder invloed staat van de samenstelling van de klas.

Het themanummer wordt afgesloten met een bijdrage van Peschar. Hij blikt terug op het onderzoek naar de effecten van de klassesamenstelling en plaatst het geheel in een breder, sociologisch verband waarbij onder meer de invloed van de school aan de orde komt.

Jan Terwel en Annemieke de Vries

Ped. T. 19 (1994), nr. 2, p. 93-108

Effecten van de klassesamenstelling: een theoretische verkenning

A.M. DE VRIES

Samenvatting

Uit onderzoek is gebleken dat de cognitieve klassesamenstelling en de relatieve positie van de leerling in de klas van invloed kan zijn op de leerresultaten van leerlingen. De verklaringen daarvoor worden gezocht in sociaal-psychologische processen en instructieprocessen. De effecten die een gevolg zijn van de klassesamenstelling en van de relatieve positie van de leerling worden respectievelijk context- en frogpond-effecten genoemd. In deze inleidende bijdrage wordt nader ingegaan op de theorieën die ten grondslag liggen aan de sociaal-psychologische- en de instructieprocessen. Er wordt nagegaan welke voorspellingen uit de theorieën afgeleid kunnen worden ten aanzien van de prestaties van zwak en sterk presterende leerlingen. Daarnaast wordt nader ingegaan op de achtergrond van context- en frogpond-effecten.

1. Inleiding

De betekenis van de klassesamenstelling voor de optimalisering van het schoolse leren is, zoals bij elke variabele, afhankelijk van de mogelijkheid tot manipulatie in de praktijk. De klassesamenstelling is zo'n manipuleerbare variabele. Klassen kunnen homogeen dan wel meer of minder heterogeen samengesteld worden. Met een homogene klassesamenstelling wordt bedoeld dat leerlingen van een klas ongeveer eenzelfde begaafdheidsniveau hebben, met een heterogene klassesamenstelling wordt bedoeld dat de leerlingen van een klas een verschillend begaafdheidsniveau hebben.

In het voortgezet onderwijs vond in het verleden manipulatie plaats via de verschillende schooltypen. Klassen waren daardoor vanaf het begin homogeen samengesteld; een leerling zat in een LBO klas, een (M)ULO-, een HBS of een gymnasium klas. Er bestonden wel cognitieve verschillen tussen overeenkomstige klassen maar die waren, althans waar voldoende scholen beschikbaar waren, betrekkelijk klein. Door de vorming van scholengemeenschappen is het aantal mogelijkheden om de klassesamenstelling te manipuleren toegenomen. Klassen kunnen tijdens de brugperiode meer of minder heterogeen samengesteld worden. Het aantal mogelijke variaties is groot. Op een VBO-MAVO-HAVO-VWO scholengemeenschap kunnen bijvoorbeeld de volgende klassen gevormd worden: volledig heterogene VBO-MAVO-HAVO-VWO klassen; beperkt heterogene klassen, zoals VBO-MAVO en HAVO-VWO klassen, of VBO-MAVO, MAVO-HAVO en HAVO-VWO klassen; een mix van homogene en heterogene klassen, bijvoorbeeld homogene VBO en VWO klassen en beperkt heterogene MAVO-HAVO klassen. In het eerste leerjaar kan een andere samenstelling gekozen worden dan in het tweede leerjaar.

Voor de invoering van de basisvorming is het niet noodzakelijk dat er heterogene klassen gevormd worden. In de praktijk blijkt echter dat de vorming van de scholengemeenschappen snel toeneemt en dat vrijwel alle scholengemeenschappen een of andere vorm van heterogenisering kennen (Voogt, 1994).

Was de klassesamenstelling in het voortgezet onderwijs in het verleden homogeen, in het basisonderwijs is de klassesamenstelling formeel altijd heterogeen geweest en was er nauwelijks sprake van manipulatie. De feitelijke situatie in het basisonderwijs is echter dat de klassen aanzienlijk van elkaar verschillen. Een belangrijke reden daarvan is, tenminste in grotere steden, de geografische ligging van de school. Een school in een wijk met veel dure koophuizen heeft klassen van een hoger gemiddeld niveau en met een geringere spreiding dan een school in een achterstandswijk (De Vries et al., 1987). Nu ook gepoogd wordt de basisscholen te vergroten is het waarschijnlijk dat in de toekomst ook op basisscholen de mogelijkheid om de klassesamenstelling te manipuleren groter wordt.

Een vorm van manipulatie die ten aanzien van de heterogene klassesamenstelling zowel in het voortgezet onderwijs als in het basisonderwijs wordt toegepast is de vorming van niveaugroepen (in het voortgezet onderwijs bijvoorbeeld bij wiskunde, in het basisonderwijs bijvoorbeeld bij lezen). Die niveaugroepen kunnen gevormd worden binnen de eigen klas maar het klasseverband kan ook doorbroken worden. In beide gevallen is er sprake van een zekere homogenisering. Al deze maatregelen om de klassesamenstelling te manipuleren worden differentiatiemaatregelen genoemd.

Uit het voorgaande blijkt dat eenzelfde leerling in heel verschillende klassen terecht kan komen. Dat heeft de volgende consequenties. Bij heterogeen groeperen verandert het groepsgemiddelde ten opzichte van het groepsgemiddelde bij homogeen groeperen: het wordt hoger voor de laagpresterende leerlingen en lager voor de hoogpresterende leerlingen. In een heterogene klas wordt een leerling dus geconfronteerd met leerlingen van een ander cognitief niveau dan in een homogene klas. De zwakkere leerling krijgt in een heterogene klas betere leerlingen om zich heen, de begaafde leerling krijgt in een heterogene klas juist zwakkere leerlingen om zich heen.

Uit de discussie die is gevoerd over heterogene klassen blijkt dat velen veronderstellen dat de klassesamenstelling invloed zal hebben op de uitkomst van het leerproces. De voorstanders van heterogeen groeperen beweren nu dat de zwakke leerling zich zou kunnen optrekken aan de betere leerling en zou profiteren van de hogere eisen die de leerkracht stelt. Bij goede differentiatiemogelijkheden, waarbij ook aandacht gegeven wordt aan de begaafde leerling, zou geen enkele leerling schade hoeven te ondervinden. Volgens de tegenstanders van heterogeen groeperen ondervinden alle leerlingen nadeel van deze groeperingsvorm. De begaafde leerling zou de stimulans van andere begaafde leerlingen missen en lui worden, waardoor hij onder zijn kunnen presteert. Bovendien zou hij zich laten meeslepen door leerlingen die het belang van leren niet inzien. De minder begaafde leerling zou gedemotiveerd raken als hij steeds moet concurreren met betere leerlingen en als hij ziet dat hij slechter presteert; hij zou het bijltje erbij neer gooien (De Vries, 1992). Veel ouders geven voor hun kind dan ook de voorkeur

aan een klas waarin de medeleerlingen geacht worden een zelfde of een hoger niveau te hebben dan het eigen kind. Voor de scholen levert dit soms problemen op. Het ontstaan van zwarte scholen en de bloei van categoriale gymnasia is er bijvoorbeeld mede een gevolg van.

De argumenten van zowel voor- als tegenstanders berusten evenwel vooral op veronderstellingen. Onderzoek naar de effecten van de cognitieve klassesamenstelling en naar de effecten van de positie van de leerling in de klas is daarom relevant.

2. Verklaringen voor de effecten van de heterogene groeperingsvorm

Er wordt een aantal verklaringen aangedragen voor de effecten van de klassesamenstelling. Getracht wordt vanuit de theorieën die ten grondslag liggen aan deze verklaringen voorspellingen af te leiden ten aanzien van de prestaties van zwak en sterk presterende leerlingen in de heterogene klas. De theorieën richten zich op de 'black-box' van het onderwijsleerproces.

Reeds aan het eind van de jaren veertig, begin jaren vijftig tonen sociaal-psychologen en sociologen (Stouffer, et al. 1949; Merton & Kitt, 1950; Kelley, 1952; Blau, 1960) aan dat groepen invloed hebben op individuen. Aanvankelijk was het onderzoek dat zich bezighield met de effecten van de omgeving op onderwijsresultaten vooral gericht op het schoolniveau. In het bijzonder de invloed van de sociaal-economische en etnische samenstelling van de schoolpopulatie op leerlingkenmerken werd onderzocht (zie voor een beschrijving van dergelijk onderzoek Van den Eeden & Hüttner, 1982). De directe leeromgeving van de leerling vormt echter de klas. De school vormt het organisatorische kader waarbinnen het leerproces wordt georganiseerd. Dar en Resh (1986) laten zien dat de klassesamenstelling van meer invloed is op de eindscore dan de schoolsamenstelling.

Het laatste decennium is de aandacht voor de effecten van de klassesamenstelling toegenomen. Onderzoekers vinden dat het gemiddelde niveau van een klas van invloed is op de individuele prestaties (Beckerman & Good, 1981; Leiter, 1983; Dar & Resh, 1986; Mensen & Guldemond, 1987; Terwel & Van den Eeden, 1990). Dat betekent dat de samenstelling van de klas naar cognitief niveau van de leerlingen van invloed is op de leerresultaten.

Een aantal auteurs heeft getracht antwoorden te vinden op de vraag waarom effecten optreden op grond van de groeperingsvorm en op de vraag welke effecten zullen optreden. Een schoolklas is een sociale organisatie. Wat leerkrachten en leerlingen doen kan nooit geheel begrepen worden in termen van instructie en het beheersen van leerstof alleen. Onderwijs is vooral ook (wanneer dit in klassen plaatsvindt) een sociale activiteit (Hamilton, 1983, p. 314). De verklaringen voor effecten van de heterogene klassesamenstelling zullen dan ook in de volgende processen, in samenhang, gevonden moeten worden:

a. instructieprocessen die voortvloeien uit maatregelen waarmee leerkrachten en schoolleiding inspelen op de heterogeniteit of homogeniteit van klassen, of processen

die juist voortvloeien uit het achterwege laten van zulke maatregelen (differentiatie-maatregelen, onderwijsaanbod, leer- en instructietempo, subgroepvorming, verwachtingen, eisen);

b. sociaal-psychologische processen bij leerlingen zelf, tussen leerlingen en leerkrachten en tussen leerlingen onderling (interactie, referentie, labeling); (Guldemond, Haanstra, Van Laarhoven & De Vries, 1987, p. 135).

Daarnaast zullen ook invloeden van buiten de school het leerproces beïnvloeden. De meeste auteurs beperken zich echter tot de processen in de klas.

In het volgende deel van deze bijdrage wordt ingegaan op de theorieën die ten grondslag liggen aan de sociaal-psychologische processen en de instructieprocessen.

2.1. Vergelijkingsprocessen

In een schoolklas wordt een leerling, of hij wil of niet, geconfronteerd met vergelijkingsprocessen, via bijvoorbeeld de cijfers van leerkrachten, de resultaten van medeleerlingen of de druk van ouders (Levine, 1983). Maar ook de leerling zelf zal zich ten aanzien van bekwaamheden afvragen 'wat hij kan' en 'of hij daarmee goed of slecht is' (Buunk & De Vries, 1991). In een klas met leerlingen van verschillend niveau (in het volgende de heterogene klas genoemd) is de vraag relevant wie zich met wie vergelijkt wat betreft het prestatieniveau en wat de effecten daarvan zijn.

Richer (1976) tracht de effecten van de groeperingsvorm te verklaren vanuit de referentiegroepentheorie, een theorie die de groep als uitgangspunt neemt voor de vergelijkingsprocessen van het individu.
Hyman (1942) gebruikt het begrip referentiegroep om elke groep mee aan te duiden waaraan een persoon zijn attitudes relateert. Kelley (1952) maakt een onderscheid in twee soorten referentiegroepen: de normatieve referentiegroep en de comparatieve referentiegroep. In het geval van de normatieve referentiegroep is de groep in de positie om het individu te accepteren of te verwerpen, afhankelijk van diens attitudes of gedrag. Indien een individu graag tot de referentiegroep wil behoren, zal hij zich aanpassen aan de groep. De groep bepaalt derhalve de normen, de standaarden waaraan de persoon moet voldoen. Bij de comparatieve referentiegroep vormt de standaard van de groep louter een vergelijkingspunt dat de persoon gebruikt bij het evalueren van zichzelf en van anderen. Beide groepen kunnen zowel een positieve als een negatieve uitwerking hebben. Als het individu voldoet aan de normen van de groep vindt acceptatie plaats; als hij niet wil of kan voldoen aan de normen van de groep vindt verwerping plaats. Als het individu bij de zelfevaluatie voldoet aan de standaard van de groep kan dat leiden tot een positief zelfbeeld (gratificatie). Als het individu niet voldoet aan de standaard en ziet daaraan ook niet te kunnen voldoen kan dat leiden tot een negatief zelfbeeld en, als hij zich niet aan de groep kan onttrekken, tot relatieve deprivatie. De afstand van het individu tot de standaard speelt daarbij een belangrijke rol.
In een heterogene klas kan de zwak presterende leerling de groep hoogpresterende leerlingen als normatieve referentiegroep kiezen en door de in die groep heersende normen en waarden ten aanzien van leerprestaties positief beïnvloed worden. De zwak

presterende leerling kan echter ook de groep hoog presterende leerlingen als een comparatieve referentiegroep kiezen met als gevolg relatieve deprivatie.
Richer gaat niet in op de gevolgen voor de hoogpresterende leerling van de groepsnormen en standaarden die voor de hoogpresterende lager zullen zijn dan zijn eigen normen en standaarden. Vanuit de comparatieve functie van de groep zou de leerling die boven de standaard scoort daaraan een gevoel van 'gratificatie' kunnen ontlenen. Indien de hoogpresterende leerling de groep laagpresterende leerlingen als normatieve referentiegroep kiest zouden zijn leerprestaties negatief beïnvloed kunnen worden.
Wil er sprake zijn van een referentiegroep dan zal die groep zichtbaar en betekenisvol moeten zijn (Richer, 1976). Een groep is volgens Richer zichtbaarder naarmate de subgroepdifferentiatie groter is, het sociale systeem kleiner en er minder subgroepen zijn. Een groep is betekenisvoller indien de subgroepen niet te verschillend zijn en indien het behoren tot de groep leidt tot een grotere beloning.
Of een zwakke leerling de normatieve of de comparatieve referentiegroep kiest is volgens Richer afhankelijk van de mate waarin de mogelijkheid tot opwaartse mobiliteit wordt gezien. Indien opwaartse mobiliteit als haalbaar ingeschat wordt zullen normatieve referentiegroepsprocessen optreden, indien dat niet het geval is zullen comparatieve referentiegroepsprocessen optreden.
Het zal duidelijk zijn dat de differentiatiemaatregelen ten aanzien van de (sub)groepvorming de 'zichtbaarheid' en de 'betekenisvolheid' van de referentiegroep sterk kan beïnvloeden en daarmee ook het mobiliteitsperspectief. Met name bij heterogene subgroepvorming binnen de heterogene klas zal er van een referentiegroep volgens de criteria van Richer nauwelijks sprake zijn.
De studies die rekening houden met dergelijke subgroepvorming laten volgens Dreeben en Bar (1988) echter geen consistente of sterke invloeden van de referentiegroep zien. Ruble en Frey (1987) en Reuman (1989) vinden dat in het basisonderwijs de aard van de sociale vergelijkingskeuzen varieert met de leerjaren, hetgeen zou duiden op leeftijdgebonden keuzeprocessen. Ook Dreeben en Bar wijzen daar overigens op.

Individuen vergelijken zich echter niet alleen met groepen, ze vergelijken zich ook met andere individuen. Festinger (1954) stelt dat de mens een drang heeft om zich te vergelijken met een ander zowel wat betreft bekwaamheden als wat betreft meningen. Het uitgangspunt van de sociale vergelijkingstheorie van Festinger is dat men zich bij de **zelfevaluatie** vergelijkt met 'gelijke anderen'.

De mens heeft echter ook een behoefte om beter te zijn dan anderen en dientengevolge een behoefte om zijn eigen bekwaamheden te vergroten; de **zelfverbetering**. Om dat te realiseren zal hij zich, waar het bekwaamheden betreft, vergelijken met iemand die op die bekwaamheden enigszins superieur is: er is sprake van opwaartse vergelijking (Wheeler, 1966). Belangrijk is dat, wanneer de afstand te groot wordt, er geen vergelijking meer zal plaatsvinden (te vergelijken met het mobiliteitsperspectief van Richer).
Een vergelijkingsmotief dat haaks staat op de behoefte aan een nauwkeurige zelfevaluatie en zelfverbetering is de **zelfverheffing**, de behoefte om zichzelf in een gunstig daglicht te zien, de behoefte om zijn zelfbeeld te beschermen (Wood, 1989; Taylor et al., 1990). Deze zelfverheffing zou leiden tot vergelijking met personen die minder goed af zijn: de neerwaartse vergelijking (Wills, 1981).

Het maken van neerwaartse vergelijkingen zou met name worden gestimuleerd in situaties die als bedreigend worden ervaren, omdat dit type vergelijking in het algemeen de angst vermindert, positieve gevoelens oproept en het zelfvertrouwen vergroot (Buunk & De Vries, 1991). Een bedreigende situatie in een klas zou het halen van een slecht cijfer kunnen zijn. Volgens Wood (1989) kunnen de onderscheiden vergelijkingsmotieven tegelijkertijd optreden. De vraag is welk effect sterker is. In een heterogene groep, die leerlingen van alle niveaus omvat, hebben meer leerlingen de mogelijkheden om zich opwaarts en neerwaarts te vergelijken dan in een homogene groep. Alleen voor de hoogstpresterende ontbreekt de mogelijkheid tot opwaartse vergelijking. Voor deze leerling zou het gevaar bestaan, daar hij zichzelf alleen met zwakkere leerlingen kan vergelijken, dat hij tevreden is over de eigen prestaties en niet verder geprikkeld wordt in de prestatiemotivatie. In homogene groepen zou de prikkel voor de hoogpresterende leerling groter zijn omdat hij eerder tot de relatief zwakkeren zou behoren. Dit zou echter ook meer 'stresserend' kunnen zijn (O'Connor, Atkinson & Horner, 1966). Daar tegenover staat dat de prestaties van de, schaarse, hoogpresterende leerlingen goed zichtbaar zijn, hetgeen hen zou kunnen stimuleren met elkaar een competentiestrijd aan te gaan (De Vries, 1992).
De uniformiteitstendens die ieder mens in zich heeft, zou echter weer in conflict komen met de drijfveer steeds beter te presteren, dus met de neiging zich in positieve zin van anderen te onderscheiden (Buunk & De Vries, 1991).
Alleen voor de laagstpresterende leerling ontbreekt in een heterogene groep de mogelijkheid tot neerwaartse vergelijking. In een heterogene groep bestaat bovendien de kans dat de laagstpresterende leerling er voortdurend mee geconfronteerd raakt dat de medeleerlingen beter zijn; dit zou kunnen leiden tot een negatief zelfbeeld waardoor gevoelens van intellectuele minderwaardigheid, gebrek aan motivatie, onverschilligheid en tenslotte slechte prestaties zouden kunnen ontstaan (Levine, 1983). Ook van negatieve etikettering door anderen (medeleerlingen, leerkrachten, omgeving) zou op de zwak presterende leerlingen een demotiverende werking uitgaan (labelingstheorie). Het etiket niet te kunnen leren zou er toe leiden dat de leerling zelf gelooft niet te kunnen leren. Omdat de leerling denkt dat inspanning toch niet tot prestatieverhoging zal leiden, zal hij zich niet meer inspannen, met als gevolg slechte prestaties. Dit effect wordt wel aangeduid als het Pygmalion-effect in de klas (Rosenthal & Jacobson, 1968; Van Oudenhoven, 1983). Met name ten aanzien van homogene zwakke klassen of schooltypen (bijvoorbeeld het VHNO) zou een negatieve etikettering bestaan.

Onderzoek naar de effecten van vergelijkingsprocessen concentreert zich vooral op het zelfbeeld dat ontstaat ten gevolge van de vergelijking. Brickman en Bulman (1977) tonen aan dat een negatief zelfbeeld bij leerlingen van alle prestatieniveaus kan ontstaan en dat deze gevoelens niet aan de prestaties van andere leerlingen gerelateerd hoeven te zijn.
Het zelfbeeld zou echter geen belangrijke determinant voor schoolprestaties zijn (Scheirer & Kruit, 1979; Maruyama, Rubin & Kingsbury, 1981). Hansford en Hattie (1982) en Marsh en Parker (1984) vonden een correlatie van .4 tussen aanleg en zelfbeeld in relatie tot het kunnen leren; ze vonden een correlatie van .2 in relatie tot het algemeen zelfbeeld. Een verklaring voor het feit dat het zelfbeeld in geringe mate met prestaties samenhangt zou het gegeven kunnen zijn dat het zelfbeeld bepaald wordt door de relatieve positie van de leerling in de klas (Davis, 1966). Dat betekent dat een zwakkere leerling

in een goede klas een negatiever zelfbeeld heeft ten aanzien van het kunnen leren dan in een zwakke klas.
Zo vond Fend (1982) in het categorale onderwijs geen relatie tussen prestatie-angst en intellectueel zelfvertrouwen aan de ene kant en prestatieniveau aan de andere kant; de goede 'Hauptschüler' voelt zich beter dan de matige gymnasiast, ook al is het prestatieniveau van de laatste absoluut gezien hoger. Fend vond dat in het geïntegreerd onderwijs de relatie vrij sterk is, zonder dat dat overigens gevolgen heeft voor de leerlingen in de lagere niveaugroepen. Die hebben nauwelijks meer prestatie-angst of minder zelfvertrouwen dan hun soortgenoten in het categorale onderwijs. Het zijn juist de beter presterende leerlingen uit het geïntegreerde systeem, die minder angst en meer zelfvertrouwen vertonen dan hun soortgenoten uit het categorale onderwijs (Guldemond, Haanstra, Van Laarhoven & De Vries, 1987, p. 38).
De 'vergelijkingsander' zou vooral gekozen worden op grond van kenmerken waarop men zich onderscheidt van anderen, bijvoorbeeld geslacht, huidskleur, uiterlijk, leeftijd en hobby (Wood, 1989). Dat betekent dat de hoogpresterende niet zonder meer gekozen wordt maar dat de prestaties van de anderen in relatie tot bepaalde kenmerken beoordeeld worden. Tesser en Campbell (1985) vonden op high-schools bij de keuze voor vervolgonderwijs een positieve samenhang met sekse en etnische afkomst.

Uit de referentiegroepentheorie en uit de sociale vergelijkingstheorie wordt duidelijk dat zowel zwak als sterk presterende leerlingen in een heterogene groep zowel positief als negatief beïnvloed kunnen worden door vergelijking met andere leerlingen of met subgroepjes. Relevante vragen zijn in dit verband:
- onder welke omstandigheden vindt positieve of negatieve beïnvloeding plaats?
- welke leerlingen laten zich positief en welke leerlingen laten zich negatief beïnvloeden?

Op deze vragen geven de theorieën geen antwoord. Onderzoek naar deze vragen heeft ook nog weinig plaatsgevonden. O'Connor, Atkinson en Horner (1966) vonden bij een experiment, waarbij een deel van de leerlingen geplaatst was in homogene groepen en een deel in heterogene groepen, gemiddeld genomen geen verschillen in prestaties en interesse in schoolwerk. Wel vonden ze verschillende uitkomsten voor leerlingen met enerzijds een hoog prestatiemotivatieniveau en een lage testangst en anderzijds een laag prestatiemotivatieniveau en een hoge testangst. De eerste groep leerlingen vertoont een grotere leerwinst en meer interesse in leerwerk in de homogene groep dan in de heterogene groep. De tweede groep leerlingen vertoont in de homogene groep, ten opzicht van de heterogene groep, een geringe daling in prestaties en een afname in de interesse in leerwerk. De bevindingen gelden zowel voor laag als voor hoog presterende leerlingen. De auteurs stellen dat de prestatiemotivatie en testangst wel eens belangrijke determinanten zouden kunnen zijn voor het beter functioneren in homogene of in heterogene groepen. Uiteraard zou daarmee bij de differentiatiemaatregelen in heterogene klassen rekening moeten worden gehouden.

Afgaande op de theorieën kan derhalve voorspeld worden dat er effecten optreden op grond van het gemiddelde niveau van een klas en op grond van de afstand van het individu tot het gemiddelde, maar dat de richting van de effecten niet voorspeld kan worden, noch voor de zwakke leerling, noch voor de sterke leerling.

In de behandelde theorieën is geen aandacht besteed aan de belangrijke rol die de leerkracht in de klas kan hebben. Het is waarschijnlijk dat hij via maatregelen invloed kan uitoefenen op het vergelijkingsproces van de leerlingen en op de motivatie van leerlingen. In de theorie van De Vos (1986, 1989) wordt daarop wel ingegaan.

2.2. Instructieprocessen

De Vos (1986) heeft een theoretisch model ontwikkeld waarin relaties tussen verschillende actoren en relevante processen zijn geïntegreerd. Hij maakt daarbij gebruik van twee theorieën, de 'subjective expected utility' (SEU) theorie en de 'marginal utility theory'. Strikt genomen staan in de theorie van De Vos niet de instructieprocessen centraal maar de processen die samenhangen met de verwachte opbrengst bij de actoren. Omdat de relatie tussen de leerkracht en de leerling centraal staat, brengen we zijn theorie onder bij de instructieprocessen.

Volgens De Vos spelen de prestaties van de medeleerlingen vooral een rol via de invloed die zij uitoefenen op de door de leerkracht gehanteerde standaard en niet via een directe vergelijking tussen leerlingen. De Vos gaat ervan uit dat een leerling deel uitmaakt van een interactiesysteem waartoe ook de leerkracht, de klasgenoten en de eigen ouders behoren, maar waarbij de interactie tussen leerkracht en leerling in de klassesituatie centraal staat. Voor elk der actoren geldt dat zij beschikken over alternatieven met elk een verwacht netto nut en dat zij kiezen voor het alternatief met het hoogste verwachte nut in relatie tot de inspanning die zij bereid zijn te leveren. Over het algemeen is het positieve nut voor elk der actoren goedkeuring, beloning, status en/of bevrediging. (We zagen dat Richer in dit verband over de 'betekenisvolheid' van de referentiegroep spreekt). Het negatieve nut is de inspanning die verricht moet worden. Het evenwichtspunt wordt bereikt, als de actor inschat dat extra inspanning nog weinig extra opbrengst zal opleveren.
Volgens De Vos is het klassegemiddelde van invloed op de standaard die een leerkracht aanlegt. In zijn streven kosten en baten van onderwijsinspanningen in redelijke verhouding tot elkaar te laten staan zal de leerkracht in een klas met een gemiddeld hoog prestatieniveau een hogere standaard aanleggen en voor één en hetzelfde cijfer een hoger prestatieniveau eisen dan in een klas met een gemiddeld laag prestatieniveau. Wanneer een leerling boven de standaard presteert zullen extra inspanningen van de leerkracht om het prestatieniveau van de leerling verder op te schroeven meer kosten dan baten met zich mee brengen. Het prestatieniveau dat met de heersende standaard overeenkomt kan als doel door de leerling gezien worden.
De Vos gaat ervan uit dat een leerling méér gemotiveerd wordt om te presteren als hij de standaard (nog) niet heeft bereikt dan wanneer hij dat wel heeft gedaan. De vraag is natuurlijk of dit een realistische assumptie is. De afstand van het eigen niveau tot de standaard mag echter niet te groot zijn; dat zou leiden tot de inschatting dat de standaard, met welke inspanning dan ook, toch niet gehaald kan worden. (We zagen dat Richer ten aanzien van de referentiegroep het begrip mobiliteitsperspectief introduceert). Dit betekent dat een leerling baat heeft bij een standaard die **net iets** boven zijn eigen niveau ligt. Hetzelfde zien wij in de sociale vergelijkingstheorie, waar ook ten aanzien van de vergelijking wat betreft bekwaamheden gesteld wordt dat de

afstand tot de vergelijkingsander niet te groot mag zijn. De leerling die de standaard al heeft bereikt zal nog weinig gemotiveerd worden om extra inspanningen te leveren. Voor de leerling heeft een standaard beneden zijn niveau derhalve een negatieve uitwerking. Ook hier is ons inziens sprake van een discutabele assumptie.
Het zal duidelijk zijn dat, wil een aangelegde standaard effect hebben, de inhoud van die standaard duidelijk moet zijn en de standaard goed gemarkeerd moet zijn (Richer wijst op de zichtbaarheid van de referentiegroep).
Aldus bepaalt De Vos een evenwichtspunt voor elke leerling tussen marginale kosten (leveren van inspanningen) en marginale baten (status, goede cijfers, waardering van ouders). Het evenwichtspunt van een leerling is hoger in een groep met een hoog gemiddeld prestatieniveau (met hoge standaarden) dan in een groep met een laag gemiddeld prestatieniveau (met lage standaarden).

Anders gezegd, een groep met een hoog gemiddeld prestatieniveau is gunstig voor laag presterende leerlingen mits de afstand van de aangelegde groepsstandaard tot het eigen niveau niet te groot is; een groep met een laag gemiddeld prestatieniveau is ongunstig voor hoog presterende leerlingen aldus De Vos. Dit zou kunnen verklaren waarom heterogene groepen voor laagbegaafde en homogene groepen voor hoogbegaafde leerlingen gunstig zijn. Dat er tussen heterogene en homogene groepen veelal weinig verschil wordt gevonden moet dan verklaard worden uit een toename van prestaties bij laag begaafden in heterogene groepen die opgeheven wordt door de (geringe) afname van prestaties bij hoogbegaafden in heterogene groepen. De overall-gemiddelden blijven dan gelijk.

Theoretisch zou, om optimale prestaties te bereiken, voor elke leerling een eigen standaard aangelegd moeten worden. Er van uitgaande dat dat niet haalbaar is zou volgens De Vos een compromis gevonden kunnen worden in de vorming van homogene subgroepjes, waardoor voor alle leerlingen sprake zou zijn van een positief context-effect. De vraag is echter of de voordelen van de heterogene groep niet verloren gaan, indien leerkrachten in hun prestatiestandaarden differentiëren naar homogene subgroepjes.

In de laatste versie van zijn theorie introduceert De Vos (1989) de bewering dat sterke leerlingen toch weinig geschaad zullen worden in hun prestaties in een zwakke klas en ze misschien zelfs beter zullen presteren dan in een sterke klas. Zijn argumentatie komt overeen met die van Dreeben en Bar (1988). In een klas met veel zwakke leerlingen vallen sterke leerlingen meer op dan in een klas met een relatief groot aantal sterke leerlingen. De docenten zouden daarom in de zwakke klas meer verwachtingen hebben van sterke leerlingen en meer van hen eisen dan in de sterke klas. Een zelfde verschijnsel wordt beschreven in de labelingstheorie.
De vraag blijft of vergelijkingsprocessen tussen leerlingen, en dan met name de normatieve referentiegroepsprocessen en de 'upward en downward drive' niet ook een zelfstandig leven leiden buiten de standaard van de leerkracht om. Het model van De Vos is helaas nog niet in de praktijk getoetst.

Ook Beckerman en Good (1981), Rowan en Miracle (1983), Leiter (1983), Oakes (1985) en Kerckhoff (1986) wijzen op de mogelijke invloed van instructieprocessen. Het onderzoek dat uitgevoerd is in relatie tot de groeperingsvorm betreft onderzoek naar

het effect van verschillen in de interacties tussen leerkracht en leerling en naar het effect van het tempo. Het onderzoek is vooral uitgevoerd in laag- en hoogpresterende homogene klassen. Leerlingen uit hogere groepen zouden vaker tot hogere prestaties uitgelokt worden en vaker beloond worden dan leerlingen in lagere groepen (Brophy & Good, 1970). In een replicatiestudie vinden ze echter dat leerlingen in lagere groepen een gunstiger behandeling ontvangen. Ook Weinstein (1976) wijst op dergelijke resultaten. Rist (1973) meldt dat leerkrachten meer instructietijd besteden aan hogere dan aan lagere groepen.
Oakes (1985) vindt dat de inhoud van het curriculum en de instructieprocessen in heterogene klassen van betere kwaliteit zijn dan in de lagere klassen en in de middenstromen van scholen die niveaugroepen hanteren. Volgens Kerry (1982) zouden de leerkrachten op de Engelse 'comprehensive schools' zich echter alleen op de middengroep van de klas richten en niet differentiëren naar lage en hoge prestatiegroepen.

De resultaten zijn derhalve weinig consistent. Over het algemeen lijkt de groeperingsvorm slechts geringe effecten te hebben en spelen de instructievariabelen daarbij nauwelijks een rol (Rowan & Miracle, 1983; Dreeben & Bar, 1988). Volgens Hallinan (1988) is de specificatie van de manier waarop de klasse-samenstelling de instructie beïnvloedt onnauwkeurig. Ze heeft bovendien kritiek op het feit dat geen rekening is gehouden met referentiegroepsprocessen.

Onderzoek naar de effecten van differentiatiemaatregelen in relatie tot de groeperingsvorm is nauwelijks gevonden. Terwel (1988) heeft de invloed onderzocht van een wiskundeprogramma dat gericht is op interne differentiatie op een vijftal scholen, waaronder een volledig brede scholengemeenschap met heterogene klassen. Het programma bleek, vergeleken met de traditionele aanpak, een klein positief effect te hebben op de onderwijsleerprocessen in de klas en op de leerresultaten van de leerlingen. Ook de klas(samenstelling) en de leerkracht bleken belangrijke factoren ter verklaring van verschillen in leereffecten. De leerlingen van de scholengemeenschap met heterogene klassen kwamen tot de hoogste score. De leraren van deze school bleken het programma meer dan anderen uit te voeren volgens de bedoelingen.

Een ander aspect van onderzoek naar de effecten van instructieprocessen betreft de invloed die uitgaat van de verwachtingen die leerkrachten van leerlingen hebben: de labeling-effecten. De verwachtingen die leerkrachten hebben van leerlingen zouden sterk milieu-gebonden zijn (Jungbluth, 1985). Ten aanzien van leerlingen uit hogere milieus hebben leerkrachten hogere verwachtingen omtrent leerprestaties dan ten aanzien van leerlingen uit lagere milieus. Daarmee samenhangend wordt meer positieve of negatieve feedback gegeven.
Veel negatieve feedback leidt bij de leerlingen tot het geloof niet te kunnen leren en niets te kunnen bereiken; dit zou leiden tot demotivatie met als resultaat slechte prestaties (Van Oudenhoven, 1983). Dar (1981) stelt echter dat de invloed van objectief verkregen informatie (in verleden en heden) groter is dan de invloed van labeling op grond van ascriptieve kenmerken (sociaal milieu, sekse, etnische afkomst).
Onderzoek naar de effecten van verwachtingen van leerkrachten in relatie tot de groeperingsvorm is niet gevonden. Het is overigens de vraag of leerkrachten niet ook

in heterogene klassen, met leerlingen afkomstig uit alle sociale milieus, verschillende verwachtingen hebben ten aanzien van individuele leerlingen.

Onderzoek naar de effecten van onderwijskundige processen, vergelijkingsprocessen en labelingsprocessen in relatie tot de groeperingsvorm is nog schaars en veelal niet in onderlinge samenhang uitgevoerd, hoewel een aantal auteurs daar wel voor pleit (Beckerman & Good, 1981; Leiter, 1983; Ruble & Frey, 1987; Hallinan, 1988).
Gamoran (1986) heeft behalve het instructieproces als beïnvloedende variabele ook het labelingsproces als beïnvloedende variabele tussen de groeperingswijze en de prestaties opgenomen. Hij heeft echter alleen gekeken naar effecten die op zouden treden op grond van de verwachtingen die leerlingen over zichzelf hebben op grond van hun positie in de klas. Hij vindt sterke en stabiele instructie-effecten waarbij hij exact heeft getest wat leerlingen hebben geleerd. De labelingsprocessen laten alleen aan het begin van het jaar een gering effect zien en verdwijnen daarna, terwijl er constante effecten werden verwacht vanwege de toekomstverwachtingen die van de rangorde in de groep afgeleid zouden worden. Gamoran zoekt de verklaring voor het tegenvallende resultaat in de referentiegroepentheorie: vergelijkingsprocessen zouden zich afspelen in de realiteit van alledag en niet gericht zijn op toekomstverwachtingen.

Geconcludeerd kan worden dat uit alle theorieën afgeleid kan worden dat (tegelijkertijd) tegengestelde effecten kunnen optreden in een heterogene groep. De laag presterende leerling zou zowel 'opgetrokken' kunnen worden als gedemotiveerd kunnen raken; iets dergelijks geldt voor de hoog presterende leerling. Uit alle theorieën komt naar voren dat de afstand van het individu tot de referentiegroep, tot de vergelijkingsander of tot de standaard die de leerkracht aanlegt, een belangrijke rol zal spelen bij de effecten van de vergelijking.
Door middel van differentiatiemaatregelen in de heterogene groep zouden negatieve effecten van de 'afstand' tegen gegaan kunnen worden. In geen der theorieën wordt echter acceptabel gemaakt onder welke condities positieve of negatieve effecten zullen optreden. Dat betekent dat geen voorspellingen uit de theorieën afgeleid kunnen worden.
Onderzoek naar de processen die als verklaring aangevoerd worden voor de invloed van de heterogene groep op leerprestaties heeft weinig consistente resultaten opgeleverd. Het onderzoek blijkt meest fragmentarisch van aard. Onderzoek waarbij instructieprocessen, referentieprocessen en labelingsprocessen in samenhang onderzocht worden, is niet gevonden.
De theorieën zullen verder uitgewerkt moeten worden willen ze een verklaring bieden voor de effecten die optreden op grond van de klassesamenstelling.

Of de effecten die in de theorieën verwacht worden, effecten op grond van het groepsgemiddelde en effecten op grond van de individuele afstand tot het groepsgemiddelde, in de praktijk voorkomen, kan met de huidige multi-level-analysetechnieken wel vastgesteld worden. In de onderzoekspraktijk worden de effecten aangeduid als respectievelijk context-effecten en frogpond-effecten. In de volgende paragraaf wordt nader ingegaan op de effecten die op klasniveau vastgesteld kunnen worden; daarbij zal er sprake zijn van een gedeeltelijke herhaling van wat eerder gezegd is.

3. Te onderzoeken effecten

Het blijkt dat er een zekere invloed uitgaat van de omgeving (klas) op het individu (leerling). In het bovenstaande is aangegeven dat zowel uit de referentiegroepentheorie, de sociale-vergelijkingstheorie als de nutstheorie duidelijk wordt dat er van het groepsgemiddelde tegengestelde effecten kunnen uitgaan en dat de afstand tot de vergelijkingsgroep, de vergelijkingsander of de standaard die de leerkracht aanlegt daarbij een belangrijke rol speelt.

Firebaugh (1980) wijst er dan ook op dat bij multi-level-analyses (analyses waarbij de effecten van meerdere niveaus tegelijkertijd worden vastgesteld, bijvoorbeeld het leerlingniveau en, als omgevingsvariabele, het klasniveau) een onderscheid gemaakt moet worden naar een context-effect en een frogpond-effect. Firebaugh grijpt daarbij terug op de referentiegroepentheorie. Volgens Firebaugh refereert het context-effect aan de normatieve referentiegroep en het frogpond-effect aan de comparatieve referentiegroep. Ter verduidelijking van het onderscheid tussen beide effecten volgen we Firebaugh. Met het frogpond-effect (de term is geïntroduceerd door Davis, 1966) wordt bedoeld dat het succes van een individu in een groep niet afgemeten wordt aan een absolute standaard maar aan de relatieve positie van het individu in de groep (comparatieve referentie). Als leerling A en B een zelfde aanleg hebben maar leerling A gemiddeld betere medeleerlingen heeft dan leerling B, dan zal leerling A een lager zelfbeeld hebben ten aanzien van zijn leervermogen dan leerling B (Bachman & O'Malley, 1986). Het negatieve zelfbeeld kan het vertrouwen beïnvloeden en het geringere vertrouwen kan de prestaties beïnvloeden (Firebaugh, 1980). Eerder is opgemerkt dat er overigens weinig samenhang is aangetoond tussen het zelfbeeld en de leerprestaties.

Davis (1966) vindt dat een leerling op meer selectieve, comparatieve scholen (met veel hoogpresterende leerlingen) een lager aspiratieniveau heeft dan een vergelijkbare leerling op niet selectieve scholen (met relatief veel laagpresterende leerlingen). Hij concludeert dat op een minder comparatieve school de leerling gemakkelijker een "big frog in a small pond" kan zijn.
Behalve het onderzoek van Davis is er nog enig onderzoek bekend waarin aandacht besteed wordt aan het frogpond-effect en waarbij dit effect in relatie wordt gebracht tot prestaties. Marsh en Parker (1984) vinden, op vijf basisscholen, dat een leerling op een school met een laag gemiddeld prestatieniveau een hoger zelfbeeld heeft ten aanzien van het kunnen leren dan een vergelijkbare leerling (qua aanleg) op een school met een hoog gemiddeld prestatieniveau. De prestaties van de leerling op de eerste school zijn echter iets slechter. Bachman en O'Malley (1986) vinden eveneens (op 79 high schools) dat een leerling op een school met een hoger gemiddelde een iets lager zelfbeeld heeft dan een vergelijkbare leerling op een school met een lager gemiddelde. Op termijn (vijf jaar na het verlaten van de high-school) blijkt het schoolgemiddelde op de schoolloopbaan of de maatschappelijke ladder geen enkele invloed te hebben. De feitelijke aanleg van de leerling blijkt de uiteindelijke positie te bepalen, niet het zelfbeeld.
Guldemond, Meijnen en Boomsma (1989) vinden in een onderzoek onder basisschoolleerlingen (meetpunten in het eerste, derde en zesde leerjaar van wat toen nog de lagere school heette) dat de prestatiepositie binnen de groep de ontwikkeling

van de intelligentie van leerlingen bevordert; in de onderbouw is het effect significant positief, in de bovenbouw is het effect eveneens positief maar niet significant. De invloed van de positie neemt dus af. Eerder is gezegd dat ook de invloed van de referentiegroepsprocessen op de basisschool met de leeftijd zou afnemen.

In tegenstelling tot context-effecten is bij frogpond-effecten sprake van zelfwaardering van positieve of negatieve gevoelens, van gratificatie of relatieve deprivatie (Firebaugh, 1980). Het negatieve element van de referentiegroepentheorie sluit nauw aan bij de relatieve deprivatietheorie. De tevredenheid over het leven is minder afhankelijk van objectieve omstandigheden dan van de positie die men inneemt ten opzichte van anderen (Stouffer et al., 1949; Merton & Kitt, 1950).

Firebaugh (1980, p. 47) maakt aan de hand van de invloed van het persoonlijke inkomen en van de invloed van het gemiddelde inkomen van een gemeente op de tevredenheid van een inwoner van die gemeente duidelijk dat context- en frogpond-effecten beide een gevolg kunnen zijn van de context. Hij veronderstelt ten eerste een positieve relatie tussen inkomen en tevredenheid, dat wil zeggen dat het niveau van het persoonlijk inkomen een positieve uitwerking heeft op de mate van tevredenheid. Ten tweede verwacht hij dat het gemiddelde inkomen van de gemeente een zelfstandige positieve invloed heeft bij een even hoog persoonlijk inkomen; de tevredenheid van mensen in gemeenten met een hoog gemiddeld inkomen wordt vergroot doordat zij zeer waarschijnlijk omgaan met andere mensen met een hoog inkomen. Met andere woorden, het 'normatieve klimaat' van gemeenten met een gemiddeld hoog inkomen bevordert tevredenheid: een context-effect. Daarnaast kan de persoonlijke tevredenheid echter afhangen van het eigen inkomen in relatie tot dat van anderen in de gemeente, aangezien de persoon onder de standaard zich gedepriveerd kan voelen terwijl de persoon boven de standaard zich gegratificeerd kan voelen: een frogpond-effect. Een soortgelijk verschijnsel zou zich voordoen in de klassesituatie.

Bij de analyses naar de effecten van de klassesamenstelling zal derhalve een onderscheid gemaakt moeten worden in een **context-effect** en een **frogpond-effect**.

Een ander effect dat in het kader van onderzoek naar de effecten van de klassesamenstelling relevant is, is het effect van de mate van de heterogeniteit van de klassesamenstelling; kortweg **het heterogeniteitseffect**. Door tegenstanders van heterogeen groeperen wordt verondersteld dat een te grote spreiding in het cognitieve niveau van de leerlingen van een klas een negatieve invloed heeft op de leerprestaties.
Evertson et al. (1981), Leiter (1983) en Dar en Resh (1986) vinden echter dat alleen het gemiddelde niveau van een klas invloed heeft op de leerprestaties; noch de spreiding, noch de spreiding in interactie met het niveau blijkt enige invloed te hebben. Koehler en Van den Eeden (1987) vinden dat op Nederlandse scholengemeenschappen de mate van heterogeniteit geen invloed heeft op de schoolloopbanen van leerlingen van scholengemeenschappen. Ze vinden wel dat de mate van heterogeniteit invloed heeft op de schoolloopbanen van leerlingen van categoriale scholen. Ze wijten dit aan de instroom van leerlingen met een afwijkende CITO-score.
Resh en Dar (1990) maken bij de mechanismen die verondersteld worden beïnvloedend op te treden tussen de klassesamenstelling en de leerresultaten ook aannemelijk dat

er geen effecten van de heterogeniteit verwacht kunnen worden, maar wel van het gemiddelde niveau van de klas.

De genoemde effecten, het context-effect, het frogpond-effect en het heterogeniteitseffect worden in de empirische bijdragen van dit themanummer nader onderzocht.

Summary

Research projects show that the cognitive composition of the class and the relative position of the pupil in the class may have influence on the pupil's learning results. Explanations for this phenomenon can be found in socio-psychological and instructional processes. The effects that are the results of the class composition and of the relative position of the pupil, are called contextual effects and frogpond effects.
In this article a description is given of the theories underlying the socio-psychological and the instructional processes. An analysis is made of the predictions that can be deduced from the theories with respect to the lower achieving and the higher achieving pupils. Next to this, some attention is given to the backgrounds of the contextual effects and the frog-pond effects.

Correspondentieadres: A. de Vries, Instituut voor Onderwijsonderzoek, R.U. Groningen, Westerhaven 15, 9701 BG Groningen, Nederland.

Literatuur

Bachman, J.G., & O'Malley, P.M. (1986). Self-concepts, self-esteem and educational experiences: The frog-pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 35-46.
Beckerman, T.M., & Good, Th.L. (1981). The classroom ratio of high- and low-attitude students and its effects on achievement. *American Educational Research Journal*, 1, 317-327
Blau, P.M. (1960). Structural effects. *American Sociological Review, 2*, 178-193.
Brickman, P., & Bulman, R.J. (1977). Pleasure and pain in social comparison. In J.M. Suls & R.L. Miller (Eds.), *Social comparison processes: Theoretical and empirical perspectives* (pp. 149-186). Washington, DC: Hemisphere.
Brophy, J.E., & Good, Th.L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology, 61*, 365-374.
Buunk, A.P., & Vries, N.K. de (1991). Sociale vergelijking en sociale cognitie. In N.K. de Vries & J. v.d. Pligt (Eds.), *Cognitieve sociale psychologie* (pp. 367-389). Meppel: Boom.
Dar, Y. (1981). *Homogenity and heterogenity in education: Interaction between personal resources and the learning environment in their effect on scholastic achievement.* Jerusalem: Hebrew University Institute for Innovation in Education.
Dar, Y., & Resh, N. (1986). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal, 23*, 357-374.
Davis, J.A. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology, 72*, 17-31.
Dreeben, R., & Barr, R. (1988). Classroom composition and the design of instruction. *Sociology of Education, 61*, 129-142.
Eeden, P. van den, & Hüttner, H.J.M. (1982). *Multi-level research.* Beverly Hills/London: Sage.
Evertson, C.M., Sanford, J.P., & Emmer, E.T. (1981). Effects of class heterogeneity in junior high schools. *American Educational Research Journal, 18*, 219-232.

Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich: Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs.* Weinheim: Beltz.
Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations, 7,* 117-140.
Firebaugh, G. (1980). Groups as contexts and frog ponds. *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science, 6,* 43-52.
Gamoran, A. (1986). Instructional and institutional effects of ability grouping. *Sociology of Education, 59,* 185-198.
Guldemond, H., Haanstra, F. Laarhoven, P. van, & Vries, A.M. de (1987). *Effecten van heterogeen groeperen in het voortgezet onderwijs. Een voorstudie voor onderzoek in Nederland.* Groningen: RION.
Guldemond, H., Meijnen, G.W., & Boomsma, A. (1989). Gezin, school en ontwikkelingen in intelligentie tussen zes en twaalf jaar. *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie, 44,* 181-191.
Hallinan, M. (1988). School composition and learning: A critique of the Dreeben-Barr model. *Sociology of Education, 61,* 143-146.
Hamilton, S.F. (1983). The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and schools. *The Elementary School Journal, 83,* 313-334.
Hansford, B.C., & Hattie, H.A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research, 52,* 124-142.
Hyman, H.H. (1942). The psychology of status. *Archives of Psychology, 269.*
Jungbluth, P. (1985). *Verborgen differentiatie. Leerlingbeeld en onderwijsaanbod op de basisschool.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.
Kelley, H.H. (1952). Two functions of reference groups. In G.E. Swanson, T.M. Newcomb, & E.L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 410-414). New York: Holt, Rinehart & Winston.
Kerckhoff, A.C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review, 51,* 842-858.
Kerry, T. (1982). The demands made on pupils thinking in mixed ability classes. In M. Sands & T. Kerry (Eds.), *Mixed ability teaching.* London.
Koehler, J., & Eeden, P. van den (1987). De samenstelling van de klas in het eerste leerjaar en de schoolloopbaan. In G.W. Meijnen, A.F.M. Nieuwenhuis, & J.L. Peschar (Eds.), *Selectie en kwalificatie in het onderwijs. Bijdragen aan de onderwijsrearch.* Lisse: Swets & Zeitlinger.
Leiter, H. (1983). Classroom composition and achievement gains. *Sociology of Education, 56,* 126, 32.
Levine, J.M. (1983). Social comparison and education. In J.M. Levine & M.C. Wang (Eds.), *Teacher and student perceptions: Implications for learning* (pp. 29-55). New York: Erlbaum.
Marsh, H.W., & Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology, 47,* 213-231.
Maruyama, G., Rubin, R.A., & Kingsbury, G.G. (1981). Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause? *Journal of Personality and Social Psychology, 40,* 962-975.
Mensen, T., & Guldemond, H. (1987). Groepseffecten op individuele leerprestaties. *Mens en Maatschappij, 62, 176,* p. 99.
Merton, R.K., & Kitt, A.S. (1950). Contributions to the theory of reference group behavior. In R.K. Merton & P.F. Lazarsfeld (Eds.), *Studies in the scope and method of the American soldier.* Glencoe, IL: Free Press.
Oakes, J. (1985). *Keeping track. How schools structure inequality.* New Haven: Yale University Press.
O'Conner, P., Atkinson, J.W., & Horner, M. (1966). Motivational implications of ability grouping in schools. In J.W. Atkinson & N.T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation* (pp. 231-248). New York: Wiley.
Oudenhoven, J.P.L.M. van (1983). *Onderwijsongelijkheid en evaluatieve feedback* (Dissertatie). Apeldoorn: Walraven.
Resh, N., & Dar, Y. (1990). *School selectivity: Does it have an effect and for whom.* Jerusalem: Hebrew University Institute for Innovation in Education.
Reuman, D.A. (1989). *Effects of between-classroom ability grouping in mathematics at the transition to junior high school.* Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association. San Francisco.
Richer, S. (1976). Reference-group theory and ability grouping: A convergence of sociological theory and educational research. *Sociology of Education, 49,* 65-71.
Rist, R.C. (1973). *The urban school: Factory for failure.* Cambridge MA: MIT Press.

BEST COPY AVAILABLE

Rosenthal, R., & Jacobson, L.F. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupils' intellectual development.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Rowan, B., & Miracle, A.W. (1983). Systems of ability grouping and the stratification of achievement in elementary schools. *Sociology of Education, 56*, 133-144.

Ruble, D.N., & Frey, S. (1987). Social comparison and self-evaluation in the classroom: developmental changes in knowlegde and function. In J.C. Masters & W.P. Smith, *Social comparison, social justice and relative deprivation: Theoretical, empirical and policy perspectives* (pp. 81-104). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Scheirer, M.A., & Kraut, R.E. (1979). Increasing educational achievement via self-concept change. *Review of Educational Research, 49*, 131-150.

Stouffer S.A. et al. (1949). *Studies in social psychology in World War II: Vols. 1-2. The American soldier.* Princeton: Princeton University Press.

Taylor, S.E., Buunk, B.P., & Aspinwall, L.G. (1990). Social comparison, stress and coping. *Personality and Social Psychology Bulletin, 16*, 74-89.

Terwel, J. (1988). Effecten van differentiatie en heterogeniteit in de eerste fase voortgezet onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift, 13*(5), 326-340.

Terwel, J., & Eeden, P. van den (1990). Effecten van gedifferentieerd wiskunde onderwijs: de toepassing van een model voor multilevel analyse bij curriculumevaluatie. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 15*(5), 273-284.

Tesser, A., & Campbell, J. (1985). A self-evaluation maintenance model of student motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (pp. 217-247). New York: Academic Press.

Voogt, J.C. (1994). *Resultaten stand van zaken en enquête jaarwisseling 1993-1994* (Info-reeks Basisvorming). Utrecht: Procesmanagement Basisvorming.

Vos, H. de (1986). Een model van het interactiesysteem van de schoolklas. *Mens en Maatschappij, 2*, 147-167.

Vos, H. de (1989). A rational-choice explanation of composition effects in educational research. *Rationality and Society, 1*(2), 220-239.

Vries, A.M. de, Bosveld, H.E.P., & Wal, U.J. van der (1987). *Instroomonderzoek middenscholen en scholengemeenschappen met een heterogene brugperiode 1985-1986.* Groningen: RION.

Vries, A.M. de (1992). *Hoe breder hoe beter? De effecten van heterogeen groeperen in het voortgezet onderwijs in Nederland* (Dissertatie). Groningen: RION

Weinstein, R. (1976). Reading group membership in first grade: Teacher behavior and pupil experience over time. *Journal of Educational Psychology, 68*, 103-116.

Wheeler, L. (1966). Motivation as a determinant of upward comparison. *Journal of Experimental Social Psychology*, Suppl. 1, 27-31.

Wills, T.A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin, 90*, 245-271.

Wood, J. (1989). Theory and research concerning social comparisons of personal attributes. *Psychological Bulletin, 106*(2), 231-248.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.15 Secundair onderwijs, schooltypen, schoolvakken
Swidoc trefwoorden:

- Klassesamenstelling
- Sociaal-psychologisch onderzoek
- Instructieprocessen

Ped. T. 19 (1994), nr. 2, p. 109-126

Separating and mixing students for learning: Concepts and research *

Y. DAR and N. RESH

Summary

Organizational manipulations of student compositions are conceptualized as an enrichment or impoverishment of socio-learning environments which are conceived as a set of educational and psycho-social processes which link student composition to learning and achievement. Among the processes discussed are differential formation by classroom ability level of allocation of school resources, quality of learning interaction, and commitment to learning. This discussion is followed by an exposition of the concept of intensity of separation, an outline of the various definitions of the independent variable in research on the effect of student composition, and a brief review of recent research on the scholastic outcomes of ability grouping, curriculum tracking and clustering, and ethnic and racial segregation. Lastly, several implications for educational policy are considered.

Productivity and equality

Democratic educational systems oscillate between productivity and equality, two possibly congruent, but more often seen as incongruent, objectives (Gamoran & Mare, 1989). Guided by the meritocratic conception of education, schools strive to maximize educational output and realize student potential as matters of both national necessity and individual right. Concomitantly, inspired by an egalitarian ethos they endeavor to reduce educational gaps among individuals and between social groups, since education is conceived as a precondition for social mobility, and since educational disparities are viewed as a hindrance to social solidarity.

One accepted way to increase equality is to integrate students of various social backgrounds and intellectual capacities within the same schools and classrooms. An accepted means of increasing productivity is to tailor curriculum, instruction and learning milieu to the individual student. Since a fully individualized instruction is too costly, instructional grouping within and between classes and schools is used as a proxy. The various measures of homogenization are intended to facilitate "didactic fit," i.e., adjustment of learning pace, learning materials, and method of instruction to student ability and concerns.

Building upon previous work (Dar & Resh, 1986a), we propose here an empirically based conceptual framework for understanding learning outcomes of educational

separation and mixing for instructional purposes. First, we discuss the meaning of organizational manipulations of student compositions as an enrichment or impoverishment of learning environments, as well as its differential implications for strong and weak students. We proceed with an analysis of several dimensions of these environments, viewing them as processes which link student composition to learning and achievement. In the conclusion of this analysis we consider whether weaker ("lows") and stronger ("highs") students are differentially sensitive to the enrichment or impoverishment of student compositions. This discussion is followed by an exposition of the concept of intensity of separation, an outline of the various definitions of the independent variable in research on the effect of student composition, and a brief review of recent research on the scholastic outcomes of ability grouping, curriculum tracking and clustering, and ethnic and racial segregation. In the concluding section, we consider several implications for educational policy.

Separation, mixing and the quality of the socio-learning environment

Ability grouping and curriculum tracking are aimed mainly at reducing intellectual variance in the class. In practice, instruction focuses on a central "steering group", whose mastery of learning materials is used by the teacher as a criterion to monitor progress between learning tasks (Dalhoff, 1971; Barr & Dreeben, 1983). Hence, the reduction of class heterogeneity increases students' proximity to the instructional focus, i.e., increases didactic fit. However, achieving class homogeneity by segregating the less and more able students results in classes that also differ in the level of intellectual composition. Since student ability level is fairly correlated with socioeconomic and ethnic majority/minority status, the resulting classes also differ in the level of social and cultural composition (Meester & de Leeuw, 1983; Resh & Dar, 1990; Oakes, Gamoran & Page, 1992).

While grouping is usually seen as a vertical differentiation of students by ability level, curriculum tracking and clustering is often presented as a horizontal differentiation of classes catering to different curricula. However, since able students master more learning materials than the less able within a given time frame, and since higher level curricula are designated for the more able students, both grouping and tracking combine, in fact, differentiation of ability and curriculum (Oakes, Gamoran, & Page, 1992). The link between ability and curriculum increases as students proceed from elementary school, to junior high, to high school.

Most school learning occurs in classes, as a collective activity in which students, teachers and curriculum interact, and students resource each other (Johnson, 1981; Cohen, 1986). The intellectual and social level of the class should therefore be seen as a group-level educational resource which affects learning, alongside personal student assets, instruction and other school resources (Spady, 1973).

The effect of student composition on learning may be depicted as a two- stage process: (a) student composition affects the level of school resources allocated to the class or the learning trajectory (classmates, syllabi, teachers); (b) high and low levels of these resources differentially activate classroom instructional and psychosocial processes, which, in turn, affect the quality of learning interaction and student commitment to

learning. The result is differentiated socio-learning environments (SLE), characterized by differential personal ability, socio-cultural assets, curriculum, instruction and ensuing classroom processes. This topic will be discussed in greater detail in the following section.

Although increasing didactic fit for all students, the separation of a given aggregate of students into homogeneous classes may be thus seen as enriching the SLE for students with rich personal resources (customarily placed in high-level trajectories) and impoverishing it for poorly resourced students (who are usually allocated to low-level trajectories). Conversely, mixing students with different levels of personal resources within heterogeneous classes enriches the SLE for the low-resource students, who usually come from a low-level environment, and impoverishes it for the high-resource students coming from a high-level environment. In comparison to the non-manipulated, heterogeneous, student aggregate, the separated, enriched and impoverished SLEs may be conceived as a polarization of group resource levels which has the potential to augment achievement differences beyond those explained by personal resources.

Educational processes that link the level of composition and achievement

Student composition per se can hardly affect academic outcomes. Nevertheless, different compositions are associated with a differential allocation of and access to school resources, which variously activate classroom processes of learning, and these directly or indirectly impinge on student achievement. In the following discussion, we attempt to explicate this chain of level of student composition --> differential allocation of resources --> differential quality of learning interaction and motivation --> differential academic outcomes (see also Dar & Resh, 1986a, Ch. 3).

Differential allocation of resources

Differential allocation of learning resources and opportunities is the most obvious consequence of separating or mixing students for instructional purposes (Murphy & Hallinger, 1989). Essentially, three resources are at stake here: classmates, syllabi, and educators. Clearly, students who move into an enriched composition may expect better classmates available to resource their learning and to model learning habits and problem-solving strategies (Klein & Eshel, 1977; Cohen, 1984). In most cases, they may also expect access to a better curriculum in terms of the quality of the learned contents, breadth of application of the acquired knowledge, avenues open for further learning, and the payoff of the attained credentials for subsequent educational and occupational careers (Young, 1973; Bourdieu & Passeron, 1977; Apple, 1978; Hallinan and Sorensen, 1983; Barr & Dreeben, 1983; Felmlee & Eder, 1983; Oakes, 1985; Dreeben & Gamoran, 1986; Gamoran, 1987; Page, 1991). Finally, although the quality of teachers is not inherently related to the process of separation or mixing, students in enriched SLEs may enjoy more able instructors who are personally attracted, or institutionally assigned, to the more prestigious routes of study (Lacey, 1970; Rosenbaum, 1976; Ball, 1981; Finley, 1984; Good & Marshall, 1984; Kahane & Starr, 1984; Oakes, Gamoran

& Page, 1992). This differential allocation of school resources activates group dynamics that affect learning interaction and the motivational makeup of the classroom, beyond what might be explained by individual ability differences.

To the classmates, syllabi and educators as school resources affecting learning, one may add parents. Not in their individual competency to facilitate their own child's learning, but rather in their collective capacity to demand accountability from teachers and principals and facilitate school resources. This latter capacity is contingent on levels of intellectual sophistication, political power and economic ability of the particular group of parents. In most cases, the more able and motivated students have stronger parents.

Quality of the learning interaction

Separation of highs from lows is often aimed at creating a didactic fit in terms of levels and amounts of learning materials, structures of knowledge and cognitive operations, and styles of instruction, even if contents are superficially similar. High groups are usually offered more course work (Alexander & Cook, 1982; Lee & Bryk, 1988), and they tend to enjoy a more theoretical, discipline-oriented and coherent curriculum with more transferable knowledge, as opposed to the more practical, concrete and less sequential knowledge afforded to low groups (Young, 1973). Furthermore, teachers are academically more demanding of higher-level groups (Eder, 1981; Gamoran, 1986). They tend to emphasize conceptual and analytic learning, and they usually afford highs more personalized, interactive and reflective learning. In lower-level classrooms teachers tend to lower standards, emphasize basic skills and factual knowledge, and resort to impersonal, structured activities and drills (Keddie, 1971; Rosenbaum, 1976; Metz, 1978; Brookover et al., 1981; Schwartz, 1981; Evertson, 1982; Finley, 1984; Goodlad, 1984; Oakes, 1985; Page, 1991). The impoverished learning interaction among these students makes the lower-level class heavily dependent on the teacher's input (Klein & Eshel, 1977).[1]

Research also points to the crucial effect of classroom pacing of learning materials on individual learning. Students in high groups were found to master a greater number of learning units than peers in low groups, net of entry level proficiency (Hanson & Shutz, 1978). It was shown that the average aptitude of intra-class groupings, i.e., the level of class composition, exerts greater influence on individual learning pace than individual aptitude (Barr & Dreeben, 1983; Gamoran, 1986) and that slower pacing in lower-ability classes reinforced initial achievement differentials between lows and highs (Rowan & Miracle, 1983).

High- and low-level trajectories also differentially affect effective learning time. The concentration of the less able, less attentive, and less motivated students in low-homogeneous classes increases the rate of distracting stimuli originated by students and the rate of teachers' controlling responses. Both reduce the intensity, continuity, and focality of class and individual learning and diminish the time spent actively learning (Eder, 1981; Schwartz, 1981; Evertson, 1982; Allington, 1983; Felmlee & Eder, 1983; Oakes, 1985). Patterns of lower-track teachers trading academic demands for classroom peace were also documented (Metz, 1978). On the whole, academic development is

more central in high-level classes, whereas control and therapeutic goals are accented in low-level ones (Goodlad, 1984; Murphy & Hallinger, 1989).

Commitment to learning

A second set of classroom processes linking student composition to scholastic outcomes affects motivation and commitment to educational objectives. In this respect, processes of normative reference (Kelley, 1952) or normative and informational social influence (Deutsch & Gerard, 1955) set the classroom academic climate, i.e., group standards of learning behavior and investment in learning and achievement (McDill & Rigsby, 1973; Brookover et al., 1981). Studies attest to the emergence of a normative climate differential between high- and low-level trajectories, pointing to greater nonconformity with academic objectives and alienation from school in the latter (Stinchcombe, 1964; Hargreaves, 1967; Metz, 1978; Rutter et al., 1979; Ball, 1981; Finley, 1984; Pink, 1984; Veldman & Sanford, 1984; Oakes, 1985; Vanfossen, Jones & Spade, 1987; Kreft, 1993).

The production and transmission of symbolic messages which evolve from inter-class comparisons, as well as messages produced by procedures of selection, may also affect the student motivational system. These messages are transformed into labels, attached to students as participants of prestige-stratified classes, impinging on their self-image and expectations (Rist, 1977). The stratification of learning frameworks along a certain ability ladder is likely to add a collective institutional label to the individual one produced by the within-class evaluation process (Schwartz, 1981; Kfir & Chen, 1985). The clear-cut definitions of "highs" and "lows" may crystallize the student's expectancy set (Finn, 1972), including expectations of counselors, teachers, peers, and parents, and help to delimit his/her conceptual and behavioral variation around group definitions (Rosenholtz & Simpson, 1984).

Perceptions of the future payoff of learning, i.e., the expected effect of learning contents, objectives, and credentials on educational and occupational careers and life chances (Collins, 1979; Halsey, Heath & Ridge, 1980; Sewell & Hauser, 1980), may be no less effective in shaping student attitudes and motivation as well as the socializing power of the school and its ability to bring students to comply with its educational objectives (Himmelweit & Swift, 1969; Meyer, 1977; Kamens, 1981; Oakes, 1985). The rather strong articulation between studies and anticipated social status in high-level trajectories may enhance academic commitment, while a rather feeble association in low trajectories may impede it. The link between type/level of trajectory and educational and occupational attainment is stronger in "sponsored" educational systems (Turner, 1960), where there is less "room at the top" at higher educational stages, and where routes of study are demarcated by selective allocation and by a national system of certification (Kerckhoff, 1975; Hout & Garnier, 1979; Meyer, Tuma & Zagorski, 1979; Shavit, 1984).

While normative influences, symbolic messages and perceptions of future payoff seem to coalesce in producing unequivocal differential group effects, encumbering for lows and encouraging for highs, separation and mixing of students may generate conflicting effects of comparative reference (Kelley, 1952). Moving up the composition ladder

-- from a low- homogeneous class to a heterogeneous one, and from a heterogeneous class to a high-homogeneous one -- may activate a "frog-pond effect" of relative deprivation which may hurt student self-image and possibly motivation (Davis, 1966). Empirical evidence of this negative effect is restricted mainly to academic self-image; no harmful effect is indicated on cognitive or behavioral outcomes. Moreover, studies point to an interesting incongruency: the higher the composition, the lower the self-image, the higher the achievement (Dar & Resh, 1985).
There are two interpretations of this incongruity of effects. One contends that positive direct effects of the quality of learning interaction and the normative make-up of the enriched SLE offset the negative, indirect comparative effect through self-image. The second assumes a counterbalance of comparative effects of divergent frames of reference: within-class comparisons with stronger classmates increase relative deprivation and decrease specific academic self-image; between-class comparisons with classes of poorer SLE arouse feelings of gratification in terms of a more general, future-oriented self-concept and prospected effects on one's life chances (see also Bassis, 1977). [2]

Differential sensitivity

The above theoretical analysis points to a beneficial effect of SLE improvement and a detrimental effect of its impoverishment for each individual at any given level of personal assets. This raises an important question: Are lows and highs equally or differentially sensitive to this effect, i.e., do personal resources and SLE interact? Two competing hypotheses have been raised in this respect. The "differential sensitivity" hypothesis (ensuing from Coleman et al., 1966) suggests that lows profit from school more than highs, since coming from a poor social milieu makes them more school-dependent (Spady, 1973). This hypothesis was lent some empirical support in studies of school and classroom integration or desegregation (Thornton & Eckland, 1980; Dar & Resh, 1986a) and in comparison of achievement in low and high income countries (Heyneman & Loxley, 1982). In contrast, the "Matthew effect" hypothesis (Merton, 1973; Walberg & Tsai, 1983) argues that the strong become stronger, since their superior resources give them preference over less resourced students. This effect may be understood in two senses: students rich in personal resources are more capable of directly converting their resources into academic achievement; likewise, they are more effective in extracting academic benefits provided by educational environments (Dar & Resh, 1991).

If all students are equally sensitive to SLE effect, any grouping in a given aggregate of students may be seen as a zero-sum game. In segregation highs' profit equals in par to the loss of lows; in integration the profit of lows is similar to the loss of highs. In this case, compositional manipulations may increase (in separation) or decrease (in integration) achievement variance but not achievement mean. Equality will increase in integration, inequality will increase in segregation, but overall productivity will not change. However, if highs are more sensitive to the level of SLE, their gain in separation will exceed the loss of lows; hence, on the aggregate, both productivity and inequality will increase. On the other hand, if lows are more sensitive to SLE, so that their loss in separation outweighs the gain of highs, both productivity and equality will diminish. The opposite will be the case in integration.

Presumably differential sensitivity to the SLE level will be augmented at the middle of the resource range. Most sensitive will be "medium" students, belonging to the distribution range which, in separation, serves as a resource of allocation to both high and low trajectories. Underlying this hypothesis is the assumption that there is a threshold to the interaction effects of personal and environmental resources on scholastic outcomes. The minimum threshold may cause the higher lows to benefit more than the lower lows from the improved SLE in integration and suffer more from the impoverished SLE in segregation. Along similar lines, the maximum threshold may cause the lower highs to profit more than the higher highs from separation and lose more from mixing.

Research designs

Studies of the effects of separating and mixing students fall into two broad categories. In the first, the effect of ability grouping (degrouping), tracking (detracking) or school segregation (desegregation) is directly studied, with or without comparison to a non-separated (separated) system. In the second category, organizational manipulation is simulated by defining treatment as intellectual, socioeconomic or ethnic composition in the school or classroom, operationalized as school or class mean and/or variance.

In the studies of actual separation or mixing situations, the inter-trajectory effect, net of personal resources, is commonly assessed. It is difficult, however, to attribute this effect to the level of student composition without controlling specifically for self- and institutional-selection factors (Gamoran & Mare, 1989). Likewise, without a comparison of tracked and non-tracked aggregates, only the effect of composition level (but not variance) may be measured. Note that in separation, didactic fit and composition enrichment converge for highs, while for lows didactic fit is accompanied by an impoverished composition. Hence, the question of whether an academic gain stems from reduced variance (rather than higher level) can be properly answered only if a low ability group or track turns out to be academically beneficial. Anyway, the most proper analysis in this category of studies will be achieved in a quasi-experimental design, comparing highs and lows in homogeneous versus heterogeneous classes. However, in practice, it is difficult to carry out true experimental, or even quasi-experimental, designs in the realm of student composition studies, except on a rather small scale, which of course reduces the generalizability of findings. On the other hand, the implementation of large-scale controlled experiments has to surmount ethical, pedagogical and political hurdles. Even when these obstacles are overcome, the possibility of preselection remains a problem.

Simulating organizational manipulations of separation and mixing by defining treatment as student composition, in terms of group means and variances, is thus a reasonable solution. In the simulated studies, a positive effect of the class mean, net of personal resources, may be straightforwardly interpreted as a positive effect of compositional enrichment and a negative effect of impoverishment. Only inferentially may it be understood as a zero-sum positive effect for highs and negative effect for lows in separation, and vice versa in mixing. In the same way, the effect of classroom variance (homogeneity/heterogeneity) may be detected. A negative effect of class variance, i.e.,

the greater the heterogeneity, the lower the achievement, implies a positive effect of didactic fit due to separation and a negative effect of mixing. Employing group mean and variance in the same analysis may afford the assessment of the relative effects of SLE improvement and didactic fit.

Using student-composition variables, differential sensitivity can be detected either by separate analyses for students of various ability levels, or by applying an interaction term of personal and compositional resources. Only in these two ways can information about aggregate productivity and equality be obtained. Increased productivity may be deduced in three conditions: gain for both lows and highs; a gain for one group, with no effect for the other; and when one group's gain exceeds the other's loss. Along similar lines, any gain by lows with a loss or no effect for highs may denote greater equality.

Treatment as a compositional effect easily lends itself to multiple regression analysis, where personal resources are specified as controls in a homological manner with composition variables as effects (Dar & Resh, 1988). In such regression models, personal data are aggregated to provide group (class or school) variables, which are then used in unilevel analysis. This procedure has been criticized on three counts: it is unable to properly disaggregate the relationship between outcome and antecedents into within- and between-group components; it is susceptible to aggregation bias (ecological fallacy); and misestimates standard errors. These shortcomings were overcome to a considerable extent by hierarchical multi-level models, which have been introduced into the field of composition effect studies in recent years (Lee & Bryk, 1988, 1989; Gamoran & Mare, 1989; Willms & Chen, 1989; Paterson, 1991; Rumberger & Willms, 1992; Van den Eeden, 1992; Kreft, 1993).

Intensity of separation

In considering separation and mixing we have so far disregarded the variability of patterns of instructional differentiation in schools. There is a strong case for regarding ability grouping and curricular tracking as diverse phenomena (Rosenbaum, 1984; Page & Valli, 1990). We shall restrict ourselves here to the organizational aspect of this diversity.

The homogenization of overall student learning may vary in intensity, and this intensity should be seen as an intervening variable in any research which attempts to capture the link between student composition and scholastic outcomes. Following Sorensen (1970), intensity of separation may be examined according to four structural dimensions. (1) Extent: the proportion of the student's curriculum studied in reduced ability-range classes. (2) Selectivity: the degree of homogeneity of the student's classes, as defined by the ratio of class-to-school variance of learning ability. (3) Congruity: the degree of overlap between the ability levels of the student's various classes, as defined by the intercorrelation of the class levels in which s/he studies different subjects. (4) Mobility: the opportunity and encouragement to change ability levels, as measured by the proportion of students who actually move up the grouping ladder in a given time. These dimensions should be supplemented by an additional structural constraint: (5) Room at the top:

the relative size of the enriched trajectories in comparison to the impoverished ones (Heyns, 1974; Hallinan & Sorensen, 1983). Homogenization may be regarded as less rigid when a greater number of places is afforded to students in the more prestigious trajectories, resulting in fewer students experiencing the more impoverished SLE.[3]

Thus homogenization may be considered more intense as extent, selectivity and congruity increase and as mobility and room at the top decreases. The more intensive the homogenization, the stronger the differential effect of the SLE.

Research review

In a analysis of 34 of the most methodologically sound studies of ability grouping, streaming, curriculum tracking and school integration (desegregation) published between 1963 and 1984, we have made the following observations. Studies of between-class ability grouping in elementary schools in the US, Sweden and Israel showed that classroom ability range per se is very weakly and inconsistently associated with achievement.[4] A slight tendency was revealed for highs to gain from grouping in math and science, but lows gained more in heterogeneous classes in a wider range of subjects. Both findings imply a positive effect of class intellectual level. British studies failed to disclose greater academic productivity for streaming, a stronger type of homogenization, although a greater inequality between highs and lows was indicated. Studies of curriculum tracking in US and Swedish high schools showed a certain profit for students in the more academic tracks and some loss in nonacademic tracks. Lastly, studies of school desegregation or integration showed a slight positive effect on academic achievement of class-percent of whites in US schools and class-percent of Western-origin students in Jewish Israeli schools (Dar & Resh, 1986a, Ch. 2). Other reviews of studies (mostly carried out before the 1970s) that compared ability-grouped with non-grouped students in US elementary schools (Slavin, 1987) and high schools (Kulik & Kulik, 1982; Slavin, 1990) did not find any meaningful effect of inter-class grouping on achievement.[5]

Of special interest are the few studies that analyzed simultaneously the relative effects of class level and variance. Both an American (Leiter, 1983) and an Israeli study (Dar & Resh, 1986b) have shown that the effect of level, namely of compositional enrichment, clearly predominates the effect of class variance, which indicates didactic fit.

Based on accumulated knowledge, the studies of the last decade are more theory-oriented and more concerned with the mediating processes which may link composition variance and level with educational outcomes. They also apply more sophisticated models of analysis, including hierarchical multi-level models. These studies reveal greater consistency of compositional effects. A positive significant, though modest, compositional effect was found in studies of within-classroom grouping in the lower elementary grades in the US (Barr & Dreeben, 1983; Gamoran, 1986; Sorensen & Hallinan, 1986; Gamoran et al., 1992) and for streaming in the upper elementary grades in England (Kerckhoff, 1986). A similar but more pronounced trend appears for high school tracking in the US (Oakes, 1985; Gamoran, 1987; Gamoran & Berends, 1987; Vanfossen, Jones & Spade, 1987; Lee & Bryk, 1988; Natriello, Pallas & Alexander, 1989; Gamoran & Mare,

1989; Murphy & Hallinger, 1989) and in Israel (Shavit & Featherman, 1988). Even without a specific investigation of effects on highs and lows, the positive effect of composition implies that separation increases achievement inequality since the enriched SLE boosts the achievement of highs and the impoverished SLE hampers the achievement of lows.

Recent studies also revealed a positive effect of socioeconomic composition in Dutch elementary schools (Dronkers & Schijf, 1986), as well as in American (Lee & Bryk, 1989) and Scottish high schools (Willms, 1986). They also indicated a positive effect of racial composition (percent whites) in the US (Crain & Mahard, 1983; Wartman & Bryant, 1985; Lee & Bryk, 1989; Rumberger & Willms, 1992) and of ethnic composition (percent of Westerners) in Israel (Dar & Resh, 1988; Goldring & Addi, 1989). Studies of selective versus less selective or non-selective schools revealed similar results: productivity of the English grammar schools exceeded that of comprehensive schools and the latter were found to be more productive than the "new modern" schools (Steedman, 1983). A positive effect of school selectivity on achievement and subsequent academic career was also found in Dutch high schools (Kreft, 1993).

Elementary school grouping, and especially high school tracking, were found to affect not only academic achievement at these particular stages of education, but also the student's further educational career. Elementary school students in higher ability groups are more likely to be placed in academic tracks in high school, net of personal ability (Yogev, 1981; Van der Kley, 1983; Resh, 1989). Students in academic tracks stay in school longer and have greater chances to graduate high school and enroll in higher education (Alexander & Cook, 1982; Shavit & Williams, 1985; Hotchkiss & Dorsten, 1987; Gamoran & Mare, 1989).

Differential sensitivity

Fewer studies have specifically investigated composition effects for lows and highs. A zero-sum-game pattern, i.e., symmetric loss and gain of socially high and low students, was found in comprehensive high schools in Scotland (Willms, 1986) and in ethnically integrated elementary school classes in Israel (Willms & Chen, 1989).

More studies point to a differential effect: a tendency for academic loss in low homogeneous classes and usually a lesser gain in high homogeneous classes. Such are the findings of between-class grouping in the US (Beckerman & Good, 1981; Leiter, 1983; Rowan & Miracle, 1983; Veldman & Sanford, 1984; Hoffer, 1992); of desegregation and minority/majority school-level student composition effects on the achievement of American blacks (Crain & Mahard, 1983; Wartman & Bryant, 1985); of degrouping in math in Holland (Terwel & van den Eeden, 1992); and of educational integration in Israel (Dar & Resh, 1986a, 1988; Goldring & Addi, 1989; Resh & Dar, 1992).[6]

Intensity of homogenization

Few studies have attempted to regard the effect of the intensity of homogenization on scholastic outcomes. Relating to different forms of grouping in US elementary schools,

Slavin (1987) concluded that ability grouping is beneficial to both weak and strong students when implemented in a flexible manner: within-class, for one or two subjects only, and with adapted instruction. In this case the effect of didactic fit seems to prevail while the negative normative and stigmatic effects of differentiation for lows are attenuated. A similar conclusion is reached by Mason and Good (1993), who compared math achievement in three types of grouping. Gamoran (1992) tackled the issue of intensity of homogenization with regard to tracking. Comparing reading and math achievement in Catholic and public US high schools, he attributed the greater productivity and equality in Catholic schools to less rigid tracking due to greater inter-track mobility.

Concluding discussion

The expansion and social variegation of student populations induces educational systems to make attempts to reduce intellectual variation in classes by manipulating student composition and curricula. Manipulations take place between schools, resulting in inte[illegible] selective vs. nonselective schools, segregated vs. desegregated schools along social and ethnic lines, or uni-track schools vs. comprehensive ones, and within schools, providing for tracking, streaming, and ability grouping vs. heterogeneous classes. Proponents of educational separation lean heavily on the didactic fit argument. They see the diversity of the class as hindering effective instruction and productive learning and believe that only in rather homogeneous groups can content, pace, and method of instruction properly fit student capacities. They also invoke the psychological price of relative deprivation as hampering the motivation and welfare of the weaker students in heterogeneous classes. However, they tend to overlook the SLE differentiation -- enriched for the highs, impoverished for the lows -- that inevitably accompanies homogenization of classes.

At this point, we can conceptualize two different effects of student composition: the effect of didactic fit, i.e., variance of composition and its processual corollaries, and the effect of SLE, namely, compositional level and its processual consequences. For highs, the enriched SLE converges with greater didactic fit, logically promising a positive effect of separation. For lows, separation probably increases didactic fit but impoverishes SLE. The vast body of research shows an overall positive effect of SLE not only for highs but also for lows, for whom the rising level of composition implies a decreased didactic fit. It seems that a lower level of learning interaction, a less academic normative climate, stigmatic messages and frustrating prospects for future payoff of learning -- all of which are associated with lower levels of classmates, teachers and syllabi in the low-homogeneous classes -- override the expected positive effect of a better didactic fit. These factors of SLE seem also to counterbalance the presumable psychological advantage of the weaker student in the shelter of the low-homogeneous class, at least so far as academic results are concerned.

There is also some evidence, though inconclusive, that lows are more sensitive than highs to the effect of SLE, probably due to poor personal resources that make them more dependent on school resources. This trend of asymmetrical effect implies that separation is detrimental to lows to a greater extent than it is beneficial for highs. The

opposite is the case in integration: lows benefit more than the highs lose, which means greater educational productivity and equality. The other possibility -- of equal sensitivity to the effect of composition, which appears in fewer studies but should not be disregarded -- suggests a zero-sum game with regard to productivity: the loss of one group equals the gain of the other and overall productivity does not change. Inequality, however, is increased in separation and diminished in integration.
The argument that compositional manipulations of students are merely an organizational device devoid of any educational meaning, and that students "rubbing elbows" does not make an academic difference, was raised by both opponents and proponents of desegregation. The former cling to the didactic-fit argument in opposing heterogenization; the latter are sceptical about any academic benefit of heterogenization which is not accompanied by proper didactic adaptations (Klein & Eshel, 1980). Both our theoretical analysis and research review suggest that heterogenization does have the potential to increase equality without decreasing, and perhaps even increasing, the overall academic productivity. Indeed, this occurs not because of the composition per se, but through a set of school processes of resource allocation which activate classroom processes of learning interaction and commitment to learning.

This notwithstanding, our conceptualization of the SLE effect does not lead us to negate the didactic fit argument and to deny the instructional hardship faced by teachers in heterogeneous settings. According to our line of reasoning, which is supported by empirical findings, didactic fit, instructional efficiency and, hence, educational productivity should not be sought mainly by means of group homogenization, particularly not rigid types of homogenization, which are detrimental for lows and increase educational inequality. To reform the present, almost universal, differentiating system of instructional grouping, two paths should be taken simultaneously. First, the system of grouping should be made flexible. Relating to the structural dimensions we have explicated above, the following recommendations are made in this respect: (1) the number of school subjects studied in homogeneous groups should be set to a minimum; (2) the number of places in upper-level groups should not be restricted and students should be encouraged to move up the grouping ladder; (3) grouping should be restricted to the uppermost and lowest edges of ability distributions, while most students should study in heterogeneous settings; (4) incongruent grouping profiles of different subjects should be allowed for each student; (5) grouping should be delayed as long as possible, and should be implemented gradually, parallel to the increase of abstraction and complexity of learning contents; and (6) group allocation should be elective rather than selective.

The second, more far-reaching path is to replace grouping with instruction that lends itself to heterogeneous classes. Research and field experiments suggest various promising avenues not only for alleviating didactic difficulties and decreasing inequity in allocation of educational resources and opportunities, but also for increasing educational productivity. These include: activity learning methods (Klein & Eshel, 1980), cooperative group learning (Slavin, 1983; Sharan, 1990), especially with techniques of status-equalization (Cohen, 1984) and structuring goal interdependence (Johnson, Johnson, & Maruyama, 1984), mastery learning (Levine et al., 1987), outcome-based instruction, instruction by learning styles, or a combination of methods. The implementation of these kinds of programs is not merely a change of technique. It

is a normative and conceptual change that must relate to basic conceptions of learning, student ability and educability, teacher's accountability, and readiness to redefine curricula and teacher's role and to restructure school and classroom organization (Oakes & Lipton, 1992; Wheelock, 1992; Adler & Sever, forthcoming). It also requires further innovative development of instructional programs.

Despite the abundant existing research on separation and mixing, much more research is needed to unveil more thoroughly the classroom processes and social mechanisms that mediate scholastic effects of student composition. Better understanding of these processes is still essential for a more successful implementation of instruction in heterogeneous classes.

Samenvatting

In de bijdrage wordt een conceptueel kader geschetst waarin duidelijk gemaakt wordt wat de gevolgen zijn van homogenisering en heterogenisering voor de leerresultaten van leerlingen. Er wordt uiteengezet dat door klassen op een bepaalde manier samen te stellen (zwak homogeen, sterk homogeen of heterogeen), de kwaliteit van de leeromgeving beïnvloed wordt. Met de kwaliteit van de leeromgeving worden bedoeld instructieprocessen en psychosociale processen. Deze processen zouden gunstiger zijn naarmate er meer sterke leerlingen in een klas zitten. De invloed van de kwaliteit van de leeromgeving zou echter verschillend zijn voor zwakke en sterke leerlingen. De instructie- en psychosociale processen worden nader geanalyseerd. Daarbij wordt er van uitgegaan dat deze processen de schakel zijn tussen de groepssamenstelling en het leren en presteren. Zowel op grond van een theoretische analyse als op grond van een review van recent empirisch onderzoek wordt aangetoond dat de zwakke leerling meer zou winnen bij heterogenisering dan de sterke leerling zou verliezen. De mate van homogenisering zou daar overigens een rol bij spelen. Op grond van de bevindingen worden aanbevelingen gedaan.

Address for correspondence: Y. Dar and N. Resh, The Hebrew University of Jerusalem, Israel.

Notes

* This paper is an extension of our researches in the NCJW Institute for Innovation in Education. We acknowledge the editorial assistance of Helene Hogri.

1. Using Basil Bernstein's (1977) concepts, the pedagogy applied in lower level classes is more "visible", involves stronger classification and framing, leading to reproductive rather than productive learning.

2. The frog-pond effect thesis has been substantiated mostly at the college level (Drew & Astin, 1972), within a fairly homogeneous student population; it was lent only scanty support at the high school level (Alwin & Otto, 1977), where a much more heterogeneous population is segregated into homogeneous groups. In fact, studies of high school tracking usually reveal a clear SLE effect, at least with regard to educational expectations (Alexander & Cook, 1982; Vanfossen, Jones & Spade, 1987).

3. Selectivity and congruity (called "scope") were also suggested by Sorensen (1970). However, Sorensen omitted from his scheme extent and mobility, which we believe to be essential in assessing intensity of

BEST COPY AVAILABLE

separation. Instead, he suggested two other dimensions of mostly motivational meaning: electivity (student's self-selection into ability level) and inclusiveness (options open for students to continue into a higher level of education). His distinction between vertical and horizontal differentiation seems superfluous, as in most cases the two coalesce. For an elaboration of Sorensen's scheme, see Rosenbaum (1984).

4. Outstanding among the studies of the effect of classroom variance on achievement was the research of Goldberg, Passow, and Justman (1966) in New York city.

5. Although Kulik and Kulik (1982) found a slight overall positive effect for grouping, this effect was almost entirely restricted to gifted students in "honors" programs.

6. Kerckhoff (1986) found that, in streamed schools, stronger students gained more than the weak lost in math, but gained less than the weak lost in reading. Willms (1986) detected in Scottish comprehensives a stronger effect of school composition for weaker students in English, but in math the effect was linear of the same intensity for all students.

References

Adler, Ch., & Sever R. (forthcoming). Beyond the dead-end alley of mass education. Denver, CO: Westview.

Alexander, K.L., & Cook, M.A. (1982). Curricula and coursework: A surprise ending to a familiar story. *American Sociological Review, 47*, 626-640.

Allington, R. (1983). The reading instruction provided readers of differing reading ability. *Elementary School Journal, 83*, 548-559.

Alwin, D.F., & Otto, L.B. (1977). High school context effects on aspirations. *American Socioliogical Review, 42*, 259-273.

Amir, Y.,Sharan, S., & Ben-Ari, R. (1984). Why integration? In Y. Amir, S. Sharan, & R. Ben-Ari (Eds.), *School desegregation: Cross-cultural perspectives* (pp. 1-20). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Apple, M. (1978). Ideology, reproduction and educational reform. *Comparative Education Review, 22*, 367-387.

Ball, S.J.(1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling.* Cambridge: Cambridge University Press.

Barr, R., & Dreeben, R. (1983). *How schools work.* Chicago: University of Chicago Press.

Bassis, M.S. (1977). The campus as a frog-pond: A theoretical and empirical reassessment. *American Journal of Sociology, 82*, 1313-1326.

Beckerman, T.M., & Good, T.L. (1981). The classroom ratio of high-and-low aptitude students and its effect on achievement. *Educational Research Journal, 18*, 317-327.

Bernstein, B. (1977). Class and pedagogies: Visible and invisible. In J. Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 511-534). New York: Oxford University Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society and culture.* London: Sage.

Brookover, W., Beady, C., Flood, P., Schweitzer, J., & Weisenbaker, J. (1981). *School Social systems and student achievement.* New York: Praeger.

Cohen, E.G. (1984). Talking and working together: Status, interaction and learning. In P.L. Peterson, L.C. Wilkinson, & M. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction: Group organization and group processes* (pp. 171-187). New York: Academic Press.

Cohen, E.G. (1986). On the Sociology of the classroom. In J. Hannaway & M.E. Lockheed (Eds.), *The contributions of the social sciences to educational policy* (pp. 127-162). Berkeley, CA: McCutchan.

Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A., Weinfield, F.D. & York, R.L. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington, DC: US Government Printing Office.

Collins, R. (1979). *The credential society.* New York: Academic Press.

Crain, R.L., & R.E. Mahard, R.E. (1983). The Effect of research methodology on desegregation-achievement studies: A meta-analysis. *American Journal of Sociology, 88*, 839-854.

Dalhoff, U.S. (1971). *Ability grouping, content validity and curriculum process Analysis.* New York: Teachers College Press.

Dar, Y., & Resh, N. (1985). Homogeneity and heterogeneity in education: The psychological price argument. *Psychology and Counselling in Education* (yearbook, pp. 39-62) (Hebrew).

Dar, Y., & Resh, N. (1986a). *Classroom composition and pupil achievement: Study of the effect of ability-based classes.* London: Gordon & Breach.

Dar, Y., & Resh, N. (1986b). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal, 23*, 357-374

Dar, Y., & Resh, N. (1988). Educational integration and academic achievement: Summary and evaluation of Israeli research. *Megamot, 31*, 180-207 (Hebrew).

Dar, Y., & Resh, N. (1991). Socioeconomic and ethnic gaps in academic achievement in Israeli junior high schools. In N. Blechrodt & P.J.D. Drenth, *Contemporary issues in cross-cultural psychology* (pp. 322-333). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

Davis, J.A. (1966). The campus as a frog-pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology, 72*, 17-31.

Deutsch, M., & Gerard, H.B. (1955). A study of normative and informational social influence upon individual judgement. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51*, 629-636.

Dreeben, R., & Gamoran, A. (1986). Race, instruction, and learning. *American Sociological Review, 51*, 660-669.

Drew, E.D., & Astin, A.W. (1972). Undergraduate aspirations: A test of several theories. *American Journal of Sociology, 77*, 1151-1164.

Dronkers, J., & Schijf, H. (1986). Neighborhoods, schools, and individual attainment: A better model for analyzing unequal educational opportunities. In A.C. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (vol. 6, pp. 203-225). Greenwich, CT: JAI.

Eder, D. (1981). Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: A micro-analysis of teacher-student interaction. *Sociology of Education, 54*, 151-162.

Evertson, C.M. (1982). Differences in instructional activities in higher and lower-achieving junior high schools. *The Elementary School Journal, 82*, 329-350.

Felmlee, E., & Eder, D. (1983). Contextual effects in the classroom: The impact of ability groups on student attention. *Sociology of Education, 56*, 77-87.

Finley, M.K. (1984). Teachers and tracking in a comprehensive high school. *Sociology of Education, 57*, 233-243.

Finn, I.D. (1972). Expectations and the educational environment. *Review of Educational Research, 42*, 387-410.

Gamoran, A. (1986). Instructional and institutional effects of ability grouping. *Sociology of Education, 59*, 185-198.

Gamoron, A. (1987). The stratification of high school learning opportunities. *Sociology of Education, 60*, 135-155.

Gamoran, A. (1992). The variable effect of high school tracking. *American Sociological Review, 57*, 812-828.

Gamoran, A., & Berends, M. (1987). The effect of stratification in secondary schools: Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Education Research, 57*, 415-435.

Gamoran, A., & Mare, R. (1989). Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement or neutrality. *American Journal of Sociology, 94*, 1146-1183.

Gamoran, A., Nystrand, M., Berends, M., & LePore P.C. et al. (1992). *Beyond technical rationality: Ability-group differences in the distribution of effects of classroom instruction.* Paper presented at the International Seminar on Educational Advancement and Distributive Justice. June, The Hebrew University of Jerusalem.

Goldberg, M.L., Passow, A.H., & J. Justman, J. (1966). *The effects of ability grouping.* New York: Teachers College Press.

Goldring, E.B., & Addi, A. (1989). Using meta-analysis to study policy issues: The ethnic composition of the classroom and academic achievement in Israel. *Studies in Educational Evaluation, 15*, 231-246.

Good, T.L., & S. Marshall, S. (1984). Do students learn more in heterogeneous or homogeneous groups? In P.L. Peterson, L.C. Wilkinson, & M. Hallinan, *The social context of instruction: Group organization and group processes* (pp. 15-38). New York: Academic Press.

Goodlad, J.I. (1984). *A place called school: Prospects for the Future.* New York: McGraw-Hill.

Hallinan, M., & A.B. Sorensen, A.B. (1983). The formation and stability of instructional groups. *American Sociological Review, 48*, 838-851.

Halsey, A.H., Heath, A.F., & J.M. Ridge, J.M. (1980). *Origins and destinations.* Oxford: Clarendon.

Hanson, R.A., & Schutz, R.E. (1978). A new look at schooling Effects from programmatic research and development. In *Making change happen* (pp. 120-149)? New York: Teachers College Press.

Hargreaves, D.H. (1967). *Social relations in a secondary school.* London: Routledge.

Heyneman, S.P., & Loxley, W.A. (1982). Influences on academic achievement across high and low income countries: A reanalysis of IEA data. *Sociology of Education, 55*, 13-21.

Heyns, B. (1974). Social selection and stratification within schools. *American Journal of Sociology, 79,* 1434-1451.

Himmelweit, H.T., & Swift, B. (1969). A model for the understanding of schools as socializing agents. In P.H. Mussen, J. Conger, & J. Kegan (Eds.), *Trends and issues in the developmental psychology* (pp. 154-181). New York: Holt, Reinhart & Winston.

Hout, M., & Garnier, M.A. (1979). Curriculum placement and educational stratification in France. *Sociology of Education, 52,* 34-46.

Hoffer, T.B. (1992). Middle school ability grouping and student achievement in science and mathematics. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14,* 205-227.

Hotchkiss, L., & Dorsten, L. (1987.) Curriculum effects on early and post high school outcomes. In R.G. Corwin (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (Vol. 7, pp. 191-219). Greenwich, CT: JAI Press.

Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher, 10,* 5-10.

Johnson, D.W., Johnson, R., & G. Maruyama, G. (1984). Goal interdependence and interpersonal attraction in heterogeneous classrooms: A metanalysis. In N. Miller & M.B. Brewer, *Groups in contact: The psychology of desegregation* (pp. 187-212). Orlando, FL: Academic Press.

Kahane, R., & Starr, L. (1984). *Education and work: Vocational socialization processes in Israel.* Jerusalem: Magnes (Hebrew).

Kamens, D.H. (1981). Organizational and institutional socialization in education. In A.C. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization,* (Vol. 2, pp. 111-126). Greenwich, CT: JAI.

Keddie, N. (1971). In *Knowledge and control: New directions in the sociology of education* (pp. 133-160). London: Collier, MacMillan.

Kelley, H.H. (1952). Two functions of reference groups. In G. Swanson et al. (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 410-414). New York: Holt & Reinhart.

Kerckhoff, A.C. (1975). Patterns of educational attainment in Great Britain. *American Journal of Sociology, 80,* 1428-1437.

Kerckhoff, A.C. (1986.)Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review, 51,* 842-858.

Kfir, D., & Chen, M. (1985). Educational integration and adolescent personality. In A. Ziv (Ed.), *Between childhood and adulthood* (pp. 220-258). Tel Aviv: Papyrus (Hebrew).

Klein, Z., & Y. Eshel, Y. (1977). Towards a psychosocial definition of school integration. *Megamot, 23,* 17-40 (Hebrew).

Klein, Z., & Y. Eshel, Y. (1980). *Integrating Jerusalem schools.* New York: Academic Press.

Kreft, I.G.G. (1993). Using multilevel analysis to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary schools. *Sociology of Education, 66,* 104-129.

Kulik, C.C., & Kulik, J.A. (1982). Effects of ability grouping on secondary school students: A meta-analysis of evaluation findings. *American Education Research Journal, 19,* 415-428.

Lacey, C. (1970). *Hightown grammar.* Manchester: Manchester University Press.

Lee, V.E., & Bryk, A.S. (1988). Curriculum tracking as mediating the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education, 61,* 78-94.

Lee, V.E., & Bryk, A.S. (1989). A Multilevel model of the social distribution of high school achievement. *Sociology of Education, 62,* 172-192.

Leiter, J. (1983). Classroom composition and achievement gains. *Sociology of Education, 56,* 126-132.

Levine, D.U. et al. (1987). *Improving student achievement through mastery learning programs.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mason, D.A., & Good, T.L. (1993). Effects of two-group and whole-class teaching on regrouped elementary students' mathematic achievement. *American Educational Research Journal, 30,* 328-360.

McDill, E.L., & Rigsby, L.C. (1973). *Structure and process in secondary schools: The academic impact of school climate.* Baltimore: John Hopkins University.

Meester, A., & J. de Leeuw, J. (1983). *Intelligence, socioeconomic status and the school career.* Leiden: University of Leiden Department of Data Theory (Dutch).

Merton, R.K. (1973). The Matthew effect in science. In *The sociology of science.* Chicago: University of Chicago Press.

Metz, M.H. (1978). *Classrooms and corridors: The crisis of authority in desegregated secondary schools.* Berkeley, CA: University of California Press.

Meyer, J.W. (1977). The effect of education as an institution. *American Journal of Sociology, 83,* 55-77.

BEST COPY AVAILABLE

Meyer, J.W., Tuma, N., & K. Zagorzki, K. (1979). Educational and occupational mobility: A comparison of Polish and American men. *American Journal of Sociology, 84*, 978-987.
Murphy, J.T., & Hallinger, P. (1989). Equity as access to learning: An analysis of course-taking patterns in high school with implications for local policy makers. *Journal of Curriculum Studies, 19*, 341-360.
Natriello, G., Pallas, A.M., & Alexander, K. (1989). On the right track? Curriculum and academic achievement. *Sociology of Education, 62*, 109- 118.
Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality.* New Haven, CT: Yale University Press.
Oakes, J., Gamoran, A., & Page, R.N. (1992). Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes and meanings. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum (pp. 570-609).* New York: Macmillan.
Oakes, J., & Lipton, M. (1992). Detracking schools: Early lessons from the field. *Phi Delta Kappan, 73*, 448-454.
Page, R. (1991). *Lower track classrooms: A curricular and cultural perspective.* New York: Teachers College Press.
Page, R., & L. Valli, L. (Eds.). (1990). *Curriculum differentiation: Interpretive studies in U.S. schools.* Albany: State University of New York Press.
Paterson, L. (1991). Trends in attainment in Scottish secondary schools. In S.T. Raundenbush & J.D. Willms (Eds.), *Schools, classrooms and pupils: International studies of schooling from a multilevel perspective* (pp. 85-110). New York: Academic Press.
Pink, W. (1984). Creating effective schools. *Educational Forum, 49*, 91-107.
Resh, N. (1989). Track placement in secular and religious high schools in Israel. *Megamot, 32*, 58-74 (Hebrew).
Resh, N., & Dar, Y. (1990). *Segregation within integration: Educational separation in junior high schools.* Jerusalem: NCJW Institute for Innovation in Education, School of Education, Hebrew University (Hebrew).
Resh, N., & Dar, Y. (1992). Learning segregation in junior high schools in Israel: Causes and Consequences. *School Effectiveness and School Improvement, 3*, 272-292.
Rist, R.C. (1977). On understanding the process of schooling: The contributions of labelling theory. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (pp. 292-305) New York: Oxford University Press.
Rosenbaum, J.E. (1976). *Making inequality: The hidden curriculum of high school tracking.* New York: Oxford University Press.
Rosenbaum, J.E. (1984). The social organization of instructional grouping. In P.L. Peterson, L.C. Wilkinson, & M. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction: Group organization and group processes* (pp. 53-68). New York: Academic Press.
Rosenholtz, S.J., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research, 54*, 31-63.
Rowan, B., & Miracle, A.W., Jr. (1983). Systems of ability grouping and stratification of achievement in elementary schools. *Sociology of Education, 56*, 133-144.
Rumberger, R.W., & Willms, D.J. (1992). The impact of racial and ethnic segregation on the achievement gap in California high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*, 377-396.
Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effect on children.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Schwartz, F. (1981). Supporting or subverting learning: Peer group patterns in four tracked schools. *Anthropology and Education Quarterly, 12*, 99-121.
Sewell, W.H., & Hauser, R.M. (1980). The Wisconsin longitudinal studies of social and psychological factors in aspirations and achievements. In A.C. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (Vol. 1, pp. 59-100). Greenwich, CT: JAI Press.
Sharan, S. (Ed.). (1990). *Cooperative learning: Theory and practice.* New York: Praeger.
Shavit, Y. 1984. Tracking and ethnicity in Israeli secondary education. *American Sociological Review, 49*, 210-220.
Shavit, Y., & Featherman, D.L. (1988.) Schooling, tracking and teenage intelligence. *Sociology of Education, 61*, 42-51.
Shavit, Y., & Williams, R. (1985). Ability grouping and contextual determinants of educational expectations in Israel. *American Sociological Review, 50*, 62-73.
Slavin, R.E. (1983). *Cooperative learning.* New York: Longman.
Slavin, R.E. (1987.) Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research, 57*, 293-336.

Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research, 60*, 471-499.

Sorensen, A.B. (1970). Organizational differentiation of students and educational Opportunity. *Sociology of Education, 43*, 355-376.

Sorensen, A.B., & Hallinan, M.T. (1986). Effects of ability grouping on growth in academic achievement. *American Education Research Journal, 23*, 519-542.

Spady, W.G. (1973). The impact of school resources on students. In F.N. Kerlinger (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 1, pp. 135-177). Itasca, IL: Peacock.

Steedman, J. (1983). *Examination results in selective and honselective schools*. London: National Children's Bureau.

Stinchcombe, A.L. (1964). *Rebellion in high school*. Chicago: Quadrangle.

Thornton, C.H., & Eckland, B.K. (1980). High school contextual effect for black and white students: A research note. *Sociology of Education, 53*, 247-252.

Terwel, J., & Van den Eeden, P. (1992). Curriculum evaluation and multilevel analysis: effects of cooperative learning in mathematics. *Studies in Educational Evaluation, 18*, 133-148.

Turner, R.H. (1960). Sponsored and contest mobility and the school system. *American Sociological Review, 25*, 855-867.

Van der Kley, P. (1983). Education and social onequality: The role of ability groups in the process of class- and gender-related selection. In H. Oosthoek & P. Van den Eeden (Eds.), *Multilevel perspectives in the educational process* (pp. 243-269). London: Gordon & Breach.

Vanfossen, B.E., Jones, J.D., & J.Z. Spade, J.Z. (1987). Curriculum tracking and status maintenance. *Sociology of Education, 60*, 104-122.

Veldman, D.J., & Sanford, J.P. (1984). The influence of class ability level on student achievement and classroom behavior. *American Educational Research Journal, 21*, 629-644.

Van den Eeden, P. (1992). Multilevel theory and the underspecification of multilevel models. *Quality & Quantity, 26*, 307-322.

Walberg, H.J., & Tsai, S.L. (1983). Matthew Effect in education. *Educational Research Quarterly, 20*, 359-373.

Wartman, P.M., & Bryant, F.B. (1985). School desegregation and black achievement. *Sociological Methods and Research, 13*, 289-324.

Wheelock, A. (1992). The case for untracking. *Educational Leadership*, October: 6-10.

Willms, J.D. (1986). Social class segregation and its relationship to pupil's examination results in Scotland. *American Sociological Review, 51*, 224-241.

Willms, J.D., & Chen, M. (1989). The effects of ability grouping on the ethnic achievement gap in Israeli elementary schools. *American Journal of Education, 97*, 237-257.

Yogev, A. (1981). Determinants of early educational career in Israel: Further evidence for the sponsorship thesis. *Sociology of Education, 54*, 181-194.

Young, M.F.D. (1973). An approach to the study of curricula as socially organized knowledge. In R. Brown, *Knowledge, education, and cultural change* (pp. 339-362). London: Tavistock.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.15 Secundair onderwijs, schooltypen, schoolvakken
Swidoc trefwoorden:

Klassesamenstelling
Sociaal-psychologisch onderzoek
Instructieprocessen

Ped. T. 19 (1994), nr. 2, p. 127-142

Cognitieve klassesamenstelling en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs

A.M. DE VRIES en H. GULDEMOND

Samenvatting

In het voortgezet onderwijs in Nederland verschillen de klassen van de eerste twee of drie leerjaren van elkaar voor wat betreft de samenstelling in cognitief opzicht. Er komen zowel homogene klassen voor als verschillende vormen van heterogene klassen. De hoofdvraag van dit artikel luidt: Wat zijn de effecten van de cognitieve samenstelling van de klas op de schoolloopbanen?
We onderzochten of: a) de gemiddelde score van een klas op een, bij de start gemaakte, schoolvorderingentoets invloed heeft op de schoolloopbaan, vijf jaar na de start (het context-effect); b) de afstand tussen de score van de individuele leerling en de gemiddelde score van de klas invloed heeft op de schoolloopbaan (het 'frogpond' effect); c)de spreiding rond de gemiddelde score van de klas invloed heeft op de schoolloopbaan (het heterogeniteitseffect). Er blijkt sprake te zijn van een context-effect in klassen met een relatief groot aantal leerlingen met een lage startscore. Dit betekent dat een zwakke leerling beter geplaatst kan worden in een heterogene klas dan in een zwakke homogene klas. Er worden noch frogpond- noch heterogeniteitseffecten gevonden.

1. Inleiding en hypothesen

Zoals in veel Europese landen bestaan er in Nederland een categoraal systeem (met homogene klassen) en een geïntegreerd systeem (met heterogene klassen gedurende één of meer jaren) naast elkaar.

Geïntegreerd onderwijs wordt aangeboden op scholengemeenschappen. De meest voorkomende scholengemeenschappen in Nederland zijn LBO-MAVO, MAVO-HAVO-VWO, HAVO-VWO en in mindere mate LBO-MAVO-HAVO-VWO. Doordat de schooltypen van de scholengemeenschappen verschillen, verschilt ook, indien de scholen heterogeen groeperen, de cognitieve klassesamenstelling van de heterogene klassen. Er zijn echter ook scholengemeenschappen waar met beperkt heterogene klassen gewerkt wordt of waar de leerlingen meteen in een homogene klas geplaatst worden. Het betekent dat er in Nederland in de eerste fase van het voortgezet onderwijs verschillende soorten heterogene klassen naast homogene klassen van het categorale systeem voorkomen.Dit biedt de mogelijkheid onderzoek te doen naar de effecten van de klassesamenstelling.

De voor- en tegenstanders van heterogene en homogene klassen veronderstellen

dat er respectievelijk positieve of negatieve invloeden uitgaan van de klassesamenstelling op de resultaten van de leerlingen. In heterogene klassen worden leerlingen geconfronteerd met een ander klasgemiddelde dan in homogene klassen. Voor een zwakke leerling is het klasgemiddelde in een heterogene klas hoger dan in een zwakke homogene klas, voor een sterke leerling is het klasgemiddelde in een heterogene klas juist lager dan in een sterke homogene klas.

Onderzoekers vinden dat het gemiddelde van een klas van invloed is op de individuele prestaties (Beckerman & Good, 1981; Leiter, 1983; Dar & Resh, 1986; Mensen & Guldemond, 1987; Terwel & Van den Eeden, 1990). Een hoger klasgemiddelde leidt, bij eenzelfde startscore, tot een hogere individuele eindscore. De verklaringen daarvoor worden gezocht in instructieprocessen (Leiter, 1983; Oakes, 1985; Kerckhof, 1986; Terwel, 1988; De Vos, 1989), in sociaal psychologische processen, met name vergelijkingsprocessen (Richer, 1976; Dreeben & Bar, 1988; Reuman, 1989) of in een combinatie van beide (Gamoran, 1986; Hallinan, 1988). De auteurs grijpen voor hun verklaringen terug op de referentiegroeptheorie, de sociale vergelijkingstheorie en de nutstheorie.

Uit alle theorieën kan afgeleid worden dat tegelijkertijd tegengestelde effecten kunnen optreden in een heterogene klas (de Vries, 1992). De laag presterende leerling zou zowel gemotiveerd (opgetrokken) kunnen worden als gedemotiveerd (naar beneden getrokken) kunnen raken; de hoog presterende leerling zou naar beneden getrokken kunnen worden maar, in concurrentie met de paar andere, zeer zichtbare sterkere leerlingen, ook opgetrokken kunnen worden. Uit de theorieën komt naar voren dat de cognitieve afstand van het individu tot de referentiegroep, tot de vergelijkingsander of tot de standaard die de leerkracht aanlegt, een belangrijke rol zal spelen bij de effecten van de vergelijking. In geen der theorieën wordt echter acceptabel gemaakt onder welke condities positieve of negatieve effecten zullen optreden bij de laag, hoog of gemiddeld presterende leerling.

Onderzoek naar de processen die als verklaring aangevoerd worden voor de invloed van de heterogene groep op leerprestaties heeft weinig consistente resultaten opgeleverd. Het onderzoek blijkt meest fragmentarisch van aard. Onderzoek waarbij instructieprocessen en vergelijkingsprocessen in samenhang worden onderzocht, is nauwelijks uitgevoerd. De theorieën zullen verder uitgewerkt moeten worden, willen ze een verklaring bieden voor de effecten die optreden op grond van de klassesamenstelling.

Of de effecten die in de theorieën verwacht worden, effecten op grond van het groepsgemiddelde en effecten op grond van de individuele afstand tot het groepsgemiddelde, in de praktijk voorkomen, kan met de huidige multi-level analysetechnieken wel vastgesteld worden. In de onderzoekspraktijk worden de effecten aangeduid als respectievelijk context-effecten en frogpond-effecten.

Firebaugh (1980) heeft deze effecten nader uitgewerkt, zowel theoretisch als technisch. Volgens hem refereert het context-effect aan de normatieve referentie-

groep. Dit is de groep die in staat is een individu te verwerpen of te accepteren, afhankelijk van de attituden of het gedrag van dat individu. Indien het individu graag bij de groep wil horen zal hij zich aanpassen bij de groepsnorm. De groep (de context) bepaalt de normen, de standaarden. Het frogpond-effect (de term is geïntroduceerd door Davis, 1966) refereert volgens Firebaugh aan de comparatieve referentiegroep. Bij de comparatieve referentiegroep vormt de standaard van de groep louter een vergelijkingspunt dat het individu gebruikt bij het evalueren van zichzelf en anderen. Het succes van een individu in een groep wordt niet afgemeten aan een absolute standaard maar aan de relatieve positie van het individu in de groep. Als leerling A en B een zelfde aanleg hebben, maar leerling A gemiddeld betere medeleerlingen heeft dan leerling B, dan zal leerling A een lager zelfbeeld hebben ten aanzien van zijn leervermogen dan leerling B (Bachman & O'Malley, 1986). Het negatieve zelfbeeld zou het vertrouwen beïnvloeden en het geringere vertrouwen zou de prestaties beïnvloeden (Firebaugh, 1980).

Zowel de normatieve- als de comparatieve referentiegroep kan een positieve maar ook een negatieve uitwerking hebben. Als een individu voldoet aan de normen van de groep of bij zelfevaluatie aan de standaard van de groep ontstaat een positief zelfbeeld. Indien het individu daar niet aan voldoet kan dat leiden tot een negatief zelfbeeld.

In onderzoek worden overigens, in relatie tot prestaties (dus niet tot het zelfbeeld), of geen frogpond-effecten gevonden (Marsh & Parker, 1984) of ze zijn zwak en verdwijnen op termijn (Bachman & O'Malley, 1986; Guldemond, Meijnen & Boomsma, 1989).

Een ander effect dat in het kader van deze studie relevant is, is het effect van de mate van de heterogeniteit van de klassesamenstelling, kortweg het heterogeniteitseffect. Door tegenstanders van heterogeen groeperen wordt verondersteld dat een te grote spreiding in het cognitieve niveau van de leerlingen van een klas een negatieve invloed heeft op de leerprestaties. In onderzoek is dit effect echter niet gevonden (Evertson et al., 1981; Leiter, 1983; Dar & Resh, 1986).

Samenvattend kan worden gesteld dat verwacht wordt dat er op grond van de cognitieve klassesamenstelling context-, frogpond- en heterogeniteitseffecten zullen optreden. Op grond van de theorieën kunnen echter geen voorspellingen gedaan worden over de richting van de context- en frogpond-effecten. Dat betekent dat hypothesen niet gespecificeerd kunnen worden.

Omdat het onderzoek dat door ons is uitgevoerd een achteraf karakter had konden processen in de black-box, vergelijkings- en instructieprocessen, niet onderzocht worden.

Hypothesen

Centraal in het onderzoek stond de vraag:

Welke effecten treden op ten gevolge van de klassesamenstelling?

In het voorgaande zijn drie soorten effecten onderscheiden.

Van een context-effect is sprake als de gemiddelde score van een klas invloed heeft op de eindscore van de leerling. Centraal staat dus de gemiddelde score van een klas.

Hypothese 1: contexthypothese:

De gemiddelde score van een klas heeft invloed op de eindscore van de leerling.

Van een frogpond-effect is sprake als de relatieve startpositie van een leerling in de klas invloed heeft op de eindscore van de leerling. Centraal staat dus de afstand van de individuele score tot het klasgemiddelde.

Hypothese 2: frogpondhypothese:

De relatieve startpositie van een leerling in de klas heeft invloed op de eindscore.

Van een heterogeniteitseffect is sprake als de spreiding rond het klasgemiddelde een effect heeft op de eindscore van de leerling. Centraal staat dus de spreiding rond het klasgemiddelde.

Hypothese 3: heterogeniteitshypothese:

De spreiding rond het klasgemiddelde (bij aanvang) heeft invloed op de eindscore van de leerling.

2. Onderzoeksopzet

Om de hypothesen te kunnen toetsen is gebruik gemaakt van de schoolloopbaangegevens van twee leerlingcohorten, een zogenoemd homogeen cohort en een zogenoemd heterogeen cohort.

De ± 3000 leerlingen van het homogeen cohort zijn direct na de basisschool terecht gekomen in homogene LBO, MAVO, HAVO of VWO klassen van grotendeels categoriale scholen (met uitzondering van de HAVO klassen die voorkwamen op HAVO-VWO scholengemeenschappen.) [1]

De ± 2500 leerlingen van het heterogeen cohort hebben na het verlaten van de basisschool eerst twee of drie jaar onderwijs gevolgd in heterogene klassen van LBO-MAVO, MAVO-HAVO-VWO of LBO-MAVO-HAVO-VWO scholengemeenschappen.[2]

Alle leerlingen hebben bij de start in het voortgezet onderwijs aan een zogenoemd instroomonderzoek deelgenomen. Bij dat onderzoek is onder andere een schoolvorderingentoets afgenomen en zijn gegevens verzameld als sexe en sociaal milieu. Op basis van hun schoolvorderingenscores zijn de leerlingen ingedeeld in vier geschiktheidniveaus, een potentieel LBO-, MAVO-, HAVO- of VWO-niveau. Het percentage leerlingen in elk der vier groepen bleek, ondanks de ondervertegenwoordiging van VWO scholen bij het homogeen cohort, ongeveer gelijk in beide

cohorten. Ook ten aanzien van de samenstelling naar geslacht of sociaal milieu verschillen beide cohorten nauwelijks.

De belangrijkste effectmaat is het schoolloopbaanresultaat. Om praktische redenen is gekozen voor de hoogste onderwijspositie die de leerling in het vijfde jaar na de start in het voorgezet onderwijs innam. De score, het schoolloopbaansucces, is gebaseerd op het schooltype en het leerjaar. De hoogst bereikbare positie was de vijfde klas van het VWO. Deze positie kreeg een score van 11 punten. Elke andere positie gaf zoveel punten aftrek als het aantal jaren dat nog nodig was om in de vijfde klas van het VWO te komen. Zo kreeg een leerling in de vierde klas van de HAVO 9 punten (nog twee jaar nodig om in de vijfde van het VWO te komen). Er is dus geen gebruik gemaakt van toetsmaterialen of rapportcijfers. [3]

Om het onderzoek zinvol te kunnen uitvoeren moesten de cohorten aan twee voorwaarden voldoen. De ene voorwaarde was dat de klassen van de scholengemeenschappen tijdens de heterogene brugperiode heterogeen moesten zijn samengesteld. Met andere woorden, de klassen van een school mochten niet van elkaar verschillen wat betreft de gemiddelde score en de spreiding op de schoolvorderingentoets. Aan deze voorwaarde werd voldaan. Verschilden echter de klassen binnen een school niet van elkaar, de klassen van de verschillende scholen verschilden, zoals verwacht, aanzienlijk van elkaar, zowel wat betreft de gemiddelde score als wat betreft de spreiding. Deze verschillen liepen deels parallel met de verschillende schooltypen in de bovenbouw, maar deels waren ze ook het gevolg van verschillen in het niveau van de leerlingen van soortgelijke scholengemeenschappen. De andere voorwaarde was dat de klassen van de scholengemeenschappen heterogener moesten zijn dan de klassen van de categoriale scholen. Ook aan deze voorwaarde werd voldaan.

Centraal in het onderzoek stonden de context-, de frogpond- en de heterogeniteitseffecten. De context van een klas wordt bepaald door de gemiddelde score op de schoolvorderingentoets van een klas. De relatieve positie van een leerling wordt bepaald door zijn score op de schoolvorderingentoets ten opzichte van de gemiddelde score van de klas. De heterogeniteit van een klas wordt bepaald door de spreiding rond het gemiddelde van een klas op de schoolvorderingentoets.
Voor het vaststellen van de context-, frogpond- en heterogeniteitseffecten is, in een multilevel analytisch design, de volgende formule gehanteerd (afgeleid van Raudenbush, 1989):

$$Y_{ij} = \tau_{00} + [\,\tau_{01} - \tau_{10} + \tau_{11}(X_{ij} - X_{.j})] * (X_{.j} - X_{..}) + \tau_{10}(X_{ij} - X_{..})$$

waarbij
het individueel effect = $\beta_w = \tau_{10}$,
het context-effect [zie (7)] = $\beta_c = \tau_{01} - \tau_{10}$,
het 'frogpond' effect = τ_{11};
en τ_{00} de 'overall' constante is.

Eerst zijn de analyses uitgevoerd over de klassen van het heterogeen cohort, vervolgens zijn de analyses uitgevoerd over zowel de klassen van het heterogeen cohort als van het homogeen cohort.

Tabel 1. Klasse-effecten ten aanzien van de variabele schoolloopbaansucces; 'leeg model'; voor het gehele cohort en per type scholengemeenschap

	Totaal	LBO-MAVO	LBO-MAVO-HAVO-VWO	MAVO-HAVO-VWO
Grand mean	8.56	8.22	8.69	9.06
var. ll. niveau	1.44	0.90	1.77	1.64
var. kl.niveau	0.23	0.32	0.08	0.02
prop. var. kl. niveau	14%	26%	4%	1%
n (aantal leerlingen)	2233	805	1075	353
N (aantal klassen)	143	54	71	18

3. Resultaten

3.1. Effecten van de klassesamenstelling: heterogeen cohort

De analyses zijn in eerste instantie uitgevoerd over het gehele heterogeen cohort. Om inzicht te krijgen in de vraag of de effecten optreden in alle typen scholengemeen-schappen, zijn de analyses apart uitgevoerd per type scholengemeenschap. (De klassen die qua samenstelling aan het einde van de heterogene brugperiode niet meer representatief waren ten opzichte van de startsituatie, dat wil zeggen niet meer een voldoende groot aantal zelfde leerlingen bevatten, zijn buiten beschouwing gelaten).

In Tabel 1 zijn de resultaten met het 'lege model' weergegeven voor het gehele heterogeen cohort en per type scholengemeenschap. In een leeg model zijn de variabelen die invloed kunnen hebben op de resultaten en die een verklaring kunnen vormen voor de variantie in de resultaten nog niet ingevoerd.

Ten aanzien van het gehele cohort bevindt 14%, (023)/1.44 + 0.23), van de totale variantie in de variabele schoolloopbaansucces zich op het niveau van de klas. Dit betekent dat er ten aanzien van het gehele heterogene cohort gesproken kan worden van een effect van de klas. Het lijkt van wezenlijk belang voor de onderwijspositie in welke klas de leerling zit.

Het blijkt echter dat de meeste variantie op klasniveau binnen de LBO-MAVO

scholengemeenschappen te vinden is en dat bij de andere scholengemeenschappen de klas er 'weinig toe doet'.

In de analyse over het totale aantal klassen is de 'grand mean' 8.56; de 'grand mean' van de LBO-MAVO-HAVO-VWO scholengemeenschappen bedraagt 8.69 en wijkt daarmee positief af van wat verwacht zou mogen worden (de 'grand mean' is het ongecorrigeerde overall gemiddelde). Het betekent dat de genoemde scholengemeenschap 'het goed doet'.

Om de drie soorten effecten vast te kunnen stellen is gebruik gemaakt van de schoolvorderingentoets als onafhankelijke variabele. De variabele TOT (totaalscore op de schoolvorderingentoets bij intrede) heeft voorafgaande aan de analyse een dubbele bewerking ondergaan. Het betreft hier een dubbele centrering: in de eerste stap is het steekproefgemiddelde van de toets op nul gesteld waardoor TOT een deviatiescore ten opzichte van het algemeen gemiddelde is geworden. Op grond van deze deviatiescores zijn vervolgens de klasgemiddelden berekend. In de tweede stap is TOT gestandaardiseerd rond het bijbehorende klassegemiddelde. Naast andere voordelen (geen multicollineariteit, dat wil zeggen geen hoge correlatie tussen de onafhankelijke variabelen X_{ij} en $X_{.j}$) heeft deze procedure tot gevolg dat de grand mean direct geïnterpreteerd kan worden als de te verwachten score op de afhankelijke variabele - de verwachte onderwijspositie na vijf jaren - van het gemiddelde kind in een gemiddelde klas, binnen eventueel een bepaald type scholengemeenschap.

Daarnaast is het model uitgebreid in die zin dat er een interactie-effect tussen de individuele onafhankelijke variabele TOT en het klasgemiddelde is opgenomen (frogpond). Tevens is een variabele in het model opgenomen die de mate van heterogeniteit van de klas bij de start en daarna gedurende twee of drie jaar representeert. Heterogeniteit is opgevat als de spreiding (de standaardfout) rond het klassegemiddelde op de schoolvorderingentoets. In Tabel 2 staan de resultaten van het contextuele model.

Door introductie van de onafhankelijke klasvariabelen wordt, voor het gehele cohort, 43% van de variantie op klasniveau verklaard (de variantie op het klasniveau bedraagt 14%).

Over het gehele cohort is er echter nauwelijks sprake van context-effecten (βb - βw) van enige betekenis. Voor elk punt dat in deze steekproef het klassegemiddelde op de schooltoets boven het algemeen gemiddelde ligt, levert dat voor een kind van een dergelijke klas één honderdste jaar extra op (0.09 - 0.08 = 0.01), ofwel een leerwinst van bijna vier dagen over een periode van vijf jaar. Er is evenmin sprake van frogpond- en heterogeniteitseffecten van enige betekenis.

Tabel 2. Context-, frogpond- en heterogeniteitseffecten over het gehele cohort ten aanzien van de variabele schoolloopbaansucces; (standaardfouten tussen haakjes, * = significant effect)

	Totaal	LBO-MAVO	LBO-MAVO-HAVO-VWO	MAVO-HAVO-VWO
Grand mean	8.48	8.35	8.42	9.46
Tot (β_w)	0.08* (0.00)	0.05*(0.00)	0.09* (0.00)	0.09* (0.01)
Frogpond	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	0.00 (0.00)	-0.00 (0.00)
Gem. Tot (β_b)	0.09* (0.01)	0.11* (0.02)	0.05* (0.02)	-0.03 (0.02)
heterogeniteit	0.01 (0.03)	-0.01 (0.04)	0.04 (0.04)	-0.06 (0.04)
var. ll. niveau	1.11	0.76	1.28	1.28
verkl. var. door ll. var.	23%	11%	28%	22%
var. kl. niveau	0.13	0.21	0.09	0.03
verkl. var. door kl. var.	43%	34%	0%	0%
verkl. var. totaal	26%	20%	26%	19%
n (aantal leerlingen)	2233	805	1075	353
N (aantal klassen)	143	54	71	18
Context-effect (β_b-β_w)	0.01	0.06	-0.04	-0.12

Binnen de LBO-MAVO scholengemeenschappen blijkt er wel een context-effect te bestaan: de geïntroduceerde klasvariabelen verklaren 34% van de variantie op klasniveau (de variantie op het klasniveau bedraagt 26%). Voor elke punt dat het klasgemiddelde op de schoolvorderingentoets boven het algemeen gemiddelde ligt, neemt de score van een kind in een dergelijke klas met (0.11-0.05 =) 0.06 punt toe. Dit betekent een leerwinst van 22 dagen over een periode van vijf jaar.

Binnen de MAVO-HAVO-VWO en de LBO-MAVO-HAVO-VWO scholengemeenschappen verklaren de klasvariabelen niets. Overigens was de variantie op klasniveau bij deze scholengemeenschappen ook vrijwel nihil (omdat er geen variantie op het klasniveau bestaat binnen de MAVO-HAVO-VWO scholengemeenschappen hebben de negatieve effecten geen betekenis).

De conclusie van het gespecificeerde contextuele model is dat de klas er alleen iets toe doet op de LBO-MAVO scholengemeenschappen. Significante frogpond of heterogeniteitseffecten worden nergens gevonden.

3.2. Effecten van de klassesamenstelling: heterogeen en homogeen cohort

Vervolgens zijn de analyses uitgevoerd over de klassen van het heterogeen cohort en de scholen (lees klassen) van het homogeen cohort gezamenlijk. De klassen van de LBO-MAVO scholengemeenschappen zijn samengevoegd met categoriale LBO en MAVO scholen (lees klassen), de klassen van de LBO-MAVO-HAVO-VWO scholengemeenschappen zijn samengevoegd met categoriale LBO, MAVO, HAVO en VWO scholen (lees klassen) en de klassen van de MAVO-HAVO-VWO scholengemeenschappen zijn samengevoegd met categoriale MAVO, HAVO en VWO scholen (lees klassen). Elke categoriale school is slechts één keer gebruikt. Omdat er enige verschillen zitten in de schoolvorderingentoetsen van beide cohorten is, om een vergelijking mogelijk te maken, de variabele TOT gereduceerd tot een variabele met vier niveaus. Pas nadat de te vergelijken scholen uit beide bestanden waren samengevoegd in één nieuw bestand is de dubbele centrering uitgevoerd op de onafhankelijke variabele (groepsgemiddelden als deviatie ten opzichte van het algemeen gemiddelde en vervolgens de individuele scores omgezet naar een deviatie rond het klasgemiddelde).

In de analyses is één extra variabele opgenomen: een dummy die aangeeft of de klas afkomstig is uit het heterogeen dan wel het homogeen cohort. Als gevolg van deze opzet kan de grand mean direct worden geïnterpreteerd als de verwachte onderwijspositie vijf jaar na instroom in het voortgezet onderwijs van de gemiddelde leerling in een gemiddelde klas. De extra toegevoegde dummy geeft dan de cohort-afwijkingen in de grand mean aan: een cohortspecifieke winst of verlies in termen van de gemiddelde onderwijspositie vijf jaar na instroom in het voortgezet onderwijs. In Tabel 3 worden de resultaten gepresenteerd.

De contextuele effecten (βb - βw) van Tabel 3 kunnen niet zonder meer vergeleken worden met die van Tabel 2. Dit is een gevolg van het feit dat de variabele TOT met een grote spreiding teruggebracht is tot een variabele met een geringe spreiding teneinde de beide cohorten te kunnen vergelijken. Desondanks zijn de context effecten in Tabel 3 iets groter dan in Tabel 2. Dit kan toegeschreven worden aan de invloed van de categoriale klassen. Een leerling met hetzelfde beginniveau behaalt een hogere score op een hoger categoriaal schooltype: het categoriale schooltype verklaart een substantieel deel van de variantie van het schoolloopbaansucces.

In de regel die begint met 'Dummy' zijn de belangrijkste uitkomsten van de vergelijking tussen de twee cohorten samengevat. Uit de desbetreffende parameterschattingen blijkt dat de leerlingen van het heterogeen cohort over de gehele linie beter scoren dan de leerlingen van het homogeen cohort. Het significantie-

Tabel 3. Effecten van heterogene versus homogene klassesamenstelling ten aanzien van het schoolloopbaansucces (standaardfouten tussen haakjes; * = significant effect)

	heterogeen en homogeen totaal		LBO/MAVO en LBO + MAVO	
	leeg model	contextueel model	leeg model	contextueel model
Grand mean	8.27	8.35	7.97	7.86
Tot (β_w)		0.42* (0.02)		0.35* (0.03)
Frogpond		-0.04 (0.04)		-0.12 (0.06)
Gem. Tot (β_b)		0.96* (0.04)		0.75* (0.10)
heterogeniteit		-0.20 (0.11)		0.08 (0.19)
var. ll. niveau	1.01	0.84	0.78	0.71
verkl. var. door ll. var.		17%		8%
var. kl. niveau	0.52	0.17	0.29	0.15
prop. var. kl. niveau	34%		27%	
verkl. var. door kl. var.		67%		49%
verkl. var. totaal		34%		20%
Dummy (heterogeen cohort)		0.19* (0.05)		0.16 (0.08)
n (aantal leerlingen)	6054		2302	
N (aantal klassen)	441		161	
context-effect (β_b-β_w)		0.54		0.40

	LBO/MAVO/HAVO/VWO en LBO + MAVO + HAVO + VWO		MAVO/HAVO/VWO en MAVO + HAVO + VWO	
	leeg model	contextueel model	leeg model	contextueel model
Grand mean	8.30	8.37	8.73	9.15
Tot ($ß_w$)		0.51* (0.03)		0.38* (0.04)
Frogpond		-0.06 (0.06)		0.06 (0.07)
Gem. Tot ($ß_b$)		0.95* (0.07)		0.97* (0.09)
heterogeniteit		-0.23 (0.18)		-0.47 (0.27)
var. ll. niveau	1.23	0.95	0.96	0.83
verkl. var. door ll. var.		23%		14%
var. kl. niveau	0.54	0.19	0.53	0.16
prop. var. kl. niveau	31%		36%	
verkl. var. door kl. var.		65%		69%
verkl. var. totaal		36%		55%
Dummy (heterogeen cohort)		0.24* (0.09)		0.10 (0.14)
n (aantal leerlingen)	2620		1132	
N (aantal klassen)	191		89	
context-effect ($ß_b$-$ß_w$)		0.44		0.59

niveau van de LBO-MAVO en de MAVO-HAVO-VWO scholengemeenschappen roept echter op tot enige terughoudendheid ten aanzien van al te uitgesproken conclusies over die soorten scholengemeenschappen. De meeste leerwinst wordt volgens de analyses op klasniveau behaald op de volledig brede scholengemeenschappen.

Er worden, bij samenvoeging van de twee cohorten, relatief sterke context-effecten gevonden; dit is de invloed van de categoriale scholen. Frogpond-effecten treden bij samenvoeging van de cohorten niet op. Van heterogeniteitseffecten is dan evenmin sprake.

4. Conclusies en discussie

Er blijkt sprake te zijn van een gering context-effect bij de klassen van het gehele heterogeen cohort. Een hoger klasgemiddelde leidt, bij eenzelfde individuele startscore, tot een hogere individuele eindscore. Bij een uitsplitsing naar soort scholengemeenschap blijkt het effect echter alleen op te treden bij LBO-MAVO scholengemeenschappen en niet bij MAVO-HAVO-VWO en LBO-MAVO-HAVO-VWO scholengemeenschappen.

Context-effecten treden bij samenvoeging van de klassen van het heterogeen en het homogeen cohort in versterkte mate op. Dit is een gevolg van de invloed van de klassen van het homogeen cohort; een leerling met een zelfde startniveau scoort op een hoger categoriaal schooltype hoger. De hypothese, dat het oorspronkelijke klasgemiddelde van invloed is op de eindscore van de leerlingen, kan dus gedeeltelijk geaccepteerd worden. Leerlingen in klassen met een concentratie zwakke leerlingen lijken op termijn het meest gevoelig voor de cognitieve klassesamenstelling.

Frogpond-effecten treden nergens op, noch bij de analyses over de klassen van het heterogeen cohort, noch bij de analyses over de klassen van zowel het heterogeen als het homogeen cohort samen. De hypothese, dat de relatieve positie van de leerling van invloed is op de eindscore van de leerling, kan derhalve niet geaccepteerd worden. Het voordeel van een hoger klasgemiddelde blijft bestaan ondanks de grotere afstand van de zwakke individuele leerling tot het gemiddelde.

Heterogeniteitseffecten worden eveneens niet gevonden. De hypothese, dat de spreiding rond het oorspronkelijke klasgemiddelde invloed heeft op de eindscores, moet derhalve verworpen worden. Het zitten in een klas met leerlingen van zeer uiteenlopend niveau blijkt op termijn geen invloed te hebben op de schoolloopbaan.

De klassesamenstelling blijkt er alleen iets toe te doen in klassen met een relatief groot aandeel zwakke leerlingen. Ook uit ander onderzoek komt naar voren dat de zwakke leerling gevoelig is voor de omgeving (zie bijvoorbeeld Resh & Dar, 1990) en dat de sterke leerling relatief ongevoelig is voor de omgeving (zie bijvoorbeeld Terwel & Van den Eeden, 1990). Juist vanwege die gevoeligheid voor de omgeving zou de zwakke leerling profiteren van de heterogene klas.

In de heterogene klas, met een hoger gemiddelde dan in een zwak homogene klas, is het onderwijskundige aanbod en de onderwijskundige interactie van hogere kwaliteit, is de groepscultuur en het leerklimaat positiever, is er minder sprake van een negatieve stigmatisering en is er een positievere houding ten opzichte van het nut van leren dan in een zwak homogene klas (Resh & Dar, 1990). Er zouden echter ook negatieve effecten kunnen voortvloeien uit de verandering van het klasgemiddelde. Het leermateriaal, het niveau, het tempo en de werkwijze zouden minder aansluiten bij de leerlingen die het verst van het gemiddelde scoren, namelijk de zwakke en de sterke leerling. En een leerling die ver onder het

gemiddelde scoort zou gedemotiveerd kunnen raken (Resh & Dar, 1990). Dat de negatieve effecten ogenschijnlijk niet zijn opgetreden zou verklaard kunnen worden door het feit dat op alle bij het onderzoek betrokken scholengemeenschappen rekening is gehouden met de negatieve invloed van de afstand tot het gemiddelde. Het (deels zelf ontwikkelde) lesmateriaal en de bijbehorende toetsen differentieerden naar verschillende begaafdheidsniveaus en aan de motivatie van de leerlingen werd nadrukkelijk aandacht besteed (De Vries, 1986; De Vries, 1992).

Uit de bevinding dat een leerling met een zelfde startscore op een hoger categoriaal schooltype een hogere eindscore haalt dan op een lager categoriaal schooltype zou de conclusie getrokken kunnen worden dat dan maar elke leerling op een hoger schooltype geplaatst moet worden dan hij op grond van z'n potentieel niveau aan zou kunnen. Er wordt daarbij voorbij gegaan aan het relatief hoge percentage leerlingen van homogene klassen dat nu al doubleert of naar een lager schooltype afstroomt (bij nogal wat onderzoeken worden juist leerlingen die uitvallen buiten beschouwing gelaten waardoor de resultaten geflatteerd worden).
Bij een vergelijking blijken de leerlingen van de heterogene klassen een meer adequate schoolkeuze gemaakt te hebben dan de leerlingen van de homogene klassen. De leerlingen van de heterogene klassen hebben minder gedoubleerd, ze zijn minder vaak afgestroomd van een hoger naar een lager schooltype en ze zijn minder vaak opgestroomd van een lager naar een hoger schooltype dan de leerlingen die meteen in homogene klassen terecht zijn gekomen (De Vries, 1992). Bovendien valt de gemiddelde eindscore van de heterogene klassen hoger uit dan die van de homogene klassen.

Significante frogpond-effecten in relatie tot de schoolloopbanen (prestaties, niet het zelfbeeld waarop het begrip oorspronkelijk betrekking heeft) worden, in overeenstemming met ander onderzoek, niet gevonden. Een mogelijke verklaring voor het feit dat bij onderzoek op termijn geen frogpond effecten, ten aanzien van prestaties, gevonden worden, is dat van leerlingen die voortijdig uitgevallen zijn geen gegevens meer voorhanden zijn en deze leerlingen bij onderzoek veelal buiten beschouwing blijven waardoor er een vertekening in de effecten kan optreden. Wij leiden deze verklaring af uit het feit dat naarmate de gemiddelde instroomscore van de onderzochte scholengemeenschap hoger was, ook de gemiddelde score van leerlingen die voortijdig uitgestroomd zijn hoger was. De laagst scorende leerling blijkt het niet te redden op de school. Niet zijn absolute prestatieniveau maar het feit dat anderen beter zijn, bepaalt dat hij uitstroomt. Nader onderzoek, waarbij ook de uitvallers betrokken zijn en waarbij de leerlingen in hun verdere school of beroepsloopbaan gevolgd worden, is echter nodig om meer zicht te krijgen op de consequenties van de relatieve positie van een leerling in de klas op langere termijn.

Het frogpond-effect is aangetoond en benoemd in relatie tot het zelfbeeld, niet in relatie tot prestaties. Bij de uitval waar hier over gesproken wordt, hoeft de uitval niet samen te hangen met het zelfbeeld. Het laten zitten van de zwakste leerlingen of het verlaten van de school door deze leerlingen is een schoolmaatregel (het

zelfbeeld kan mogelijk wel invloed hebben gehad op die zwakste positie). Wellicht is een andere term dan het frogpond-effect op z'n plaats.
De mate van heterogeniteit van een klas blijkt, in tegenstelling tot de veronderstelling van tegenstanders van geïntegreerd onderwijs, niet van invloed op de leerlingresultaten. Het resultaat is in overeenstemming met de bevindingen van andere onderzoekers.

De verklaringen die aangedragen worden voor de effecten van de klassesamenstelling, vergelijkingsprocessen en instructieprocessen die in de heterogene klas anders zouden uitvallen dan in de homogene klas, konden met dit achteraf onderzoek niet getoetst worden. De gevonden klasse-effecten bieden dan ook weinig aanknopingspunten voor de verklaring van de betere resultaten van het heterogeen cohort. Blijkbaar nemen de scholengemeenschappen zodanige onderwijskundige maatregelen dat veronderstelde negatieve effecten van heterogene klassen niet optreden of door positieve effecten overtroffen worden. Relevant is ook dat de onderzochte scholengemeenschappen beantwoorden aan de kenmerken van effectieve scholen (De Vries, 1986; De Vries, 1992), met andere woorden het waren goede scholen. Wat met dit onderzoek is aangetoond is dat, onder gunstige voorwaarden, heterogene klassen voordeel kunnen hebben boven homogene klassen. Helaas zijn geen gegevens beschikbaar over het schoolbeleid van de categoriale scholen.
Uit de theorieën is afgeleid dat een heterogene klassesamenstelling zowel een positief als een negatief effect op sterke en zwakke leerlingen zou kunnen hebben. Dat de context- en frogpond-effecten op klasniveau gemiddeld relatief gering zijn of niet optreden, zou ook verklaard kunnen worden uit het feit dat positieve en negatieve effecten van individuele leerlingen elkaar opheffen.

Er zijn aanwijzingen dat ook andere dan de cognitieve kenmerken de invloed van de klassesamenstelling beïnvloeden, bijvoorbeeld de faalangstigheid of het aspiratieniveau van leerlingen. Faalangstige leerlingen zouden het beter doen in heterogene klassen, leerlingen met een hoog aspiratieniveau zouden het beter doen in homogene klassen. (O'Conner, Atkinson & Horner, 1966; Fend, 1982). In volgend onderzoek naar de effecten van klassesamenstelling zullen dan ook zowel de black-box (instructieprocessen, referentieprocessen, sociale vergelijkingsprocessen) als sociaal-psychologische kenmerken van leerlingen betrokken moeten worden. Samenwerking tussen onderzoekers van verschillende disciplines lijkt daarbij onontbeerlijk.

Summary

In the Netherlands the classes of the first two or three years of secondary education differ from each other with respect to cognitive composition. There are homogeneous classes as well as different forms of heterogeneous classes. The central question in this article is: What are the effects of the cognitive composition of the class on school careers in the Netherlands?
We tested wether:

a) the mean score of a class on an initial scholastic aptitude test affects the school career after a period of five years in secondary education (the contextual effect);
b) the distance between the pupil's score and the mean score of the class has influence on school careers (the 'frog-pond' effect);
c) the deviation from the mean score of the class has influence on school careers (the heterogeneity effect).
There appears to be only a contextual effect in classes with a large number of pupils with low initial scores. This implies that a pupil with a low initial score can be better placed in a heterogeneous class than in a weak homogeneous class. Nor frog-pond nor heterogeneity effects were found.

Noten

1. De leerlingen (± 3000) van het homogeen cohort zijn hun schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs in 1977 gestart. De leerlingen en hun scholen, categoriale LBO (100), MAVO (171), HAVO (7) en VWO (20) scholen zijn geselecteerd uit het bestand van het CBS-onderzoek Sociaal Milieu en Voortgezet Onderwijs. Dit zogenoemde SMVO-cohort bleek het enige cohort te zijn dat in aanmerking kwam voor vergelijking. Omdat de gegevens van het SMVO-cohort wel zijn verzameld maar niet zijn verwerkt op klasniveau zijn de gegevens van een categoriale school beschouwd als de gegevens van een klas. HAVO leerlingen zijn alleen gevonden op scholengemeenschappen. Van HAVO leerlingen waarvan al vanaf de start gegevens bekend waren is verondersteld dat ze meteen in een homogene klas terecht zijn gekomen.

2. De leerlingen (± 2500) van het heterogeen cohort zijn in de jaren 1983, 1984 en 1985 hun schooloopbaan in het voortgezet onderwijs gestart op 5 LBO-MAVO-, 4 LBO-MAVO-HAVO-VWO- en 2 MAVO-HAVO-VWO-scholengemeenschappen, verdeeld over 143 klasssen. Al deze scholengemeenschappen kenden indertijd gedurende twee of drie jaar een volledig heterogene periode. Van de 11 scholen zijn 8 scholen gestart als middenschoolexperiment. Het betreft echter middenscholen die niet al te zeer afweken van reguliere scholengemeenschappen.

3. De schoolloopbaangegevens van het heterogeen cohort zijn, behalve de instroomgegevens, achteraf vastgesteld. De schoolloopbaangegevens van het homogeen cohort zijn jaarlijks verzameld. Voor een leerling die met zekerheid al van school af was telde het hoogst bereikte schooltype en leerjaar. Leerlingen waarvan niet met zekerheid elk schoolloopbaankenmerk in het vijfde jaar na instroom vastgesteld kon worden (schooltype, leerjaar, van school met of zonder diploma), zijn buiten beschouwing gelaten. Bij het heterogeen cohort zijn bewust van bepaalde groepen leerlingen geen schoolloopbaangegevens verzameld (bijvoorbeeld van vroegtijdige verhuizers omdat zij te kort hadden genoten van de heterogene klas), bij het homogeen cohort zijn in principe alle leerlingen gevolgd. Exacte uitspraken omtrent het percentage voortijdige schoolverlaters uit beide cohorten kunnen daardoor helaas niet gedaan worden, maar bij het homogeen cohort is de werkelijke uitval zeker groter dan bij het heterogeen cohort.

Literatuur

Bachman, J.G., & O'Malley, P.M. (1986). Self-concepts, self-esteem and educational experiences: The frog-pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 35-46.

Beckerman, T.M., & Good, Th.L. (1981). The classroom ratio of high- and low-attitude students and its effects on achievement. *American Educational Research Journal, 18*, 317-327.

Dar, Y., & Resh, N. (1986). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal, 23*, 357-374.

Davis, J.A. (1966). The campus as a frog-pond: An application of the theory of relative deprivation to

career decisions of college men. *American Journal of Sociology, 72,* 17-31.
Dreeben, R., & Barr, R. (1988). Classroom composition and the design of instruction. *Sociology of Education, 61,* 129-142.
Evertson, C.M., Sanford, J.P., & Emmer, E.T. (1981). Effects of class heterogeneity in junior high schools. *American Educational Research Journal, 18,* 219-232.
Fend, H. (1982). *Gesamtschule im Vergleich: Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs.* Weinheim: Beltz.
Firebaugh, G. (1980). Groups as contexts and frog ponds. *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science, 6,* 43-52.
Gamoran, A. (1986). Instructional and institutional effects of ability grouping. *Sociology of Education, 59,* 185-198.
Guldemond, H., Meijnen, G.W., & Boomsma, A. (1989). Gezin, school en ontwikkelingen in intelligentie tussen zes en twaalf jaar. *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie, 44,* 181-191.
Hallinan, M. (1988). School composition and learning: A critique of the Dreeben-Barr model. *Sociology of Education, 61,* 143-146.
Kerckhoff, A.C. (1986). Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review, 51,* 842-858.
Leiter, H. (1983). Classroom composition and achievement gains. *Sociology of Education, 56,* 126, 32.
Marsh, H.W., & Parker, J.W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology, 47,* 213-231.
Mensen, T., & Guldemond, H. (1987). Groepseffecten op individuele leerprestaties. *Mens en Maatschappij, 62*(176), p. 99.
Oakes, J. (1985). Keeping track. How schools structure inequality. New Haven: Yale University Press.
O'Conner, P., Atkinson, J.W., & Horner, M. (1966). Motivational implications of ability grouping in schools. In J.W. Atkinson & N.T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation* (pp. 231-248). New York: Wiley.
Resh, N., & Dar, Y. (1990). *School selectivity: Does it have an effect and for whom.* Jerusalem: Hebrew University Institute for Innovation in Education.
Reuman, D.A. (1989). *Effects of between-classroom ability grouping in mathematics at the transition to junior high school.* Paper presented at the annual meetings of the American Educational Research Association. San Francisco.
Richer, S. (1976). Reference-group theory and ability grouping: A convergence of sociological theory and educational research. *Sociology of Education, 49,* 65-71.
Terwel, J. (1988). Effecten van differentiatie en heterogeniteit in de eerste fase voortgezet onderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift, 13,* 5, 326-340.
Terwel, J. & Eeden, P. van den (1990). Effecten van gedifferentieerd wiskunde onderwijs: de toepassing van een model voor multilevel analyse bij curriculumevaluatie. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 15*(5), 273-284.
Vos, H. de (1989). A rational-choice explanation of composition effects in educational research. *Rationality and Society, 1*(2), 220-239.
Vries, A.M. de (1986). Differentiatie op middenscholen. In S. Reints & P. Span (Eds.), *Differentiatie in het onderwijs* (pp. 117-130). Lisse: Swets & Zeitlinger.
Vries, A.M. de (1992). Hoe breder hoe beter? *De effecten van heterogeen groeperen in het voortgezet onderwijs in Nederland* (Dissertatie). Groningen: RION.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.15. Secundair onderwijs, schooltypen, schoolvakken
Swidoc trefwoorden:
Klassesamenstelling
Sociaal-psychologisch onderzoek
Schoolloopbaan

BEST COPY AVAILABLE

Ped. T. 19 (1994), nr. 2, p. 143-153

Methode- en groepseffecten op leerprocessen in begrijpend lezen

T. MOOIJ en P. VAN DEN EEDEN

Samenvatting

Nagegaan wordt in hoeverre methoden voor begrijpend/studerend lezen, via het onderwijs in groep 7-8 van de basisschool, effect hebben op het leerproces van leerlingen. Het onderzoek betreft variabelen op drie niveaus: de leesmethode, de leerlingengroep en de individuele leerling. De onderzochte methoden voor begrijpend/studerend lezen zijn: *Leeswerk, Lees je wijzer, Taalkabaal, Begrijpend lezen* (Malmberg), *en een categorie 'Overige'*. Samenstellingskenmerken op groepsniveau zijn het gemiddeld aanvangsniveau in begrijpend lezen per groep en de spreiding tussen leerlingen in aanvangsniveau (de 'homogeniteit'). Andere groepskenmerken zijn de kwaliteit van de leerkracht en van de methode tijdens het lesgeven. Op individueel niveau wordt het leerproces gecontroleerd voor beginniveau, intelligentie, sexe en SES. Als 'leerprestatie' gelden de CITO-eindtoets voor taal, rekenen, en informatieverwerking, alsmede de CITO-totaalscore (standaardscore). Zowel absolute scores als relatieve scores (afwijkingen ten opzichte van het gemiddelde in de groep) zijn bestudeerd. De longitudinale gegevens betreffen 722 leerlingen in 36 groepen 7-8 in het basisonderwijs, die volgens de verschillende methoden les krijgen. Multiniveau-analyses laten onder meer zien dat verschil in methode niet leidt tot verschil in leerresultaten. Wel blijken verschillen in gemiddelden van het aanvangsniveau begrijpend lezen in een groep verklarend te zijn voor de toename in gemiddelde eindprestatie van de groep: naarmate het beginniveau in de groep hoger wordt, draagt dit gemiddelde bij aan een relatief hogere eindprestatie in de groep.

1. Inleiding

Begrijpend lezen is te definiëren als: "(...) het achterhalen van de betekenis of bedoeling van schriftelijke informatie" (Aarnoutse & Van de Wouw, 1991, p. 9). De belangrijkste factoren hierbij zijn de kennis, vaardigheden of metacognitieve strategieën die de lezer bij het lezen kan inzetten om een tekst zo goed mogelijk te begrijpen (zie ook Laarhoven, Van Rossum & Naber, 1987). Bij studerend lezen moet de geboden informatie door de leerlingen zelf worden geselecteerd op relevantie en bruikbaarheid, en eventueel worden aangevuld met zelf ingewonnen informatie. Aarnoutse en Van de Wouw (1991) stellen dat bij studerend lezen de informatie wordt verwerkt met als doel deze te onthouden en mondeling of schriftelijk te reproduceren. Zij onderscheiden als relevante technieken onder meer: het vinden van de belangrijkste woorden en zinnen in informatieve teksten, het schematiseren van de inhoud van een tekst, en het maken van een uittreksel, samenvatting of verslag.

Hoewel het onderscheid in begrijpend en studerend lezen belangrijk is, zullen deze beide leesvormen hier als 'begrijpend lezen' worden aangeduid. Dit enerzijds omdat beide begrippen in de meeste leesmethoden nog niet gescheiden geleerd of behandeld worden: zie ook Bus, Biemond en Pape (1987) en Bus en Strikwold (1990). Anderzijds willen wij ons concentreren op bepaalde deelaspecten van met begrijpend én studerend lezen verbonden leesprocessen.

Voor begrijpend lezen zijn meerdere instructie-methoden beschikbaar, die onderling verschillen. De methoden worden niet in een sociaal vacuüm gebruikt, maar in de instructie-situatie van een bepaalde groep leerlingen. Zo'n groep is geen bijkomstigheid bij de toepassing van de methode, maar maakt daarvan deel uit en heeft mogelijk ook invloeden op de ermee verbonden leesprocessen en -effecten. Kenmerken van zowel de gebruikte methode als van (het onderwijs in) de groep leerlingen kunnen dan, naast kenmerken van de individuele leerling, van invloed zijn op de leesprocessen en uiteindelijke leesprestatie van de leerling.

In het kader van het themanummer willen wij speciaal aandacht geven aan bepaalde groepskenmerken en hun mogelijke effecten. Deze groepskenmerken betreffen in het bijzonder de groepssamenstelling (het gemiddelde of 'niveau' en de spreiding of 'homogeniteit' van de leerlingen in de groep). De resultaten van onderzoek met betrekking tot deze groepskenmerken lopen veelal uiteen. Redenen daarvoor zijn onder andere dat groepen leerlingen in verschillende opleidingstypen binnen uiteenlopende onderwijssystemen worden vergeleken, het criterium voor de samenstelling van groepen verschillend is, op verschillende wijzen en met verschillende methoden les wordt gegeven, en de vakken waarin het rendement wordt bepaald en de wijzen waarop dit gebeurt, verschillend zijn. Ook de wijzen van analyse van de verkregen gegevens variëren in belangrijke mate.

De consequentie is dat wij een meer exploratieve vraagstelling moeten hanteren. Deze luidt: in hoeverre hebben methoden voor begrijpend/studerend lezen, via het onderwijs in groep 7-8 van de basisschool, effect op het leerproces van leerlingen. Wij willen deze onderzoeksvraag beantwoorden met behulp van gegevens afkomstig uit een onderzoek naar kenmerken en effecten van methoden voor begrijpend/studerend lezen. Dit onderzoek werd gesubsidieerd door het Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO; project 1014). Het volledige verslag van het onderzoek is gepubliceerd door Mooij (1994).

2. Uitwerking van de vraagstelling

2.1. De methoden voor begrijpend lezen

In het genoemde onderzoek naar methoden begrijpend/studerend lezen zijn vijf methoden opgenomen:
1. Leeswerk;
2. Lees je wijzer;
3. Taalkabaal;
4. Begrijpend lezen (Malmberg);
5. Overige methoden.

Bestudering en scoring van enerzijds de handleidingen en aanwijzingen voor de leerkracht en anderzijds de leerlingboeken voor de groepen 7 en 8 resulteerde in de conclusie dat specifieke kenmerken van de methoden niet eenduidig vast te stellen waren. Wel bleek uit een herhaald survey bij leerkrachten dat deze de volgende meningen waren toegedaan:
"*Leeswerk*" werkt wel prettig maar is te veel op meningen en begrijpen gericht: er wordt te weinig aan studerend lezen gedaan;

"*Lees je wijzer*" is sterk gericht op vaardigheden betreffende studerend lezen, maar is moeilijk in opbouw en heeft beperkingen voor de zelfwerkzaamheid van leerlingen;

"*Taalkabaal*" is helder gestructureerd maar ook eenzijdig in aanpak, en voor veel leerlingen (te) gemakkelijk;

"*Begrijpend lezen*" werkt individueel op niveau, maar is verouderd en te weinig gericht op bezigheden die te maken hebben met studerend lezen.

Elke methode heeft volgens de leerkrachten blijkbaar voor- en nadelen in het gebruik.

2.2. Groeps- en instructiekenmerken

Groepskenmerken zijn hier vooral kenmerken betreffende de samenstelling van de groep leerlingen (gemiddelde, spreiding tussen leerlingen). Een in ontwikkeling zijnde theorie over de effecten van samenstellingskenmerken op het leerproces van een leerling is de theorie over sociale hulpbronnen, ofwel 'resources', in het onderwijs. De huidige stand van zaken in deze theorie kan als volgt worden samengevat. Sociale hulpbronnen maken deel uit van de leeromgeving en beïnvloeden het leerproces van de leerling. Ze constitueren als het ware de achtergrond van het leerproces van de leerling: naarmate bijvoorbeeld het gemiddeld niveau van prestatie in de groep hoger is, zal het leerproces van een leerling meer gestimuleerd worden. Ook kan verwacht worden dat naarmate de variatie of spreiding tussen leerlingen afneemt, het voor de leerkracht gemakkelijker is het leerproces in de groep te bevorderen. Méér homogeniteit tussen leerlingen zou dan resulteren in relatief hogere leerprestaties. Overigens stellen Dar en Resh (1986) in hun 'social learning environment theory' dat, ofschoon in het algemeen homogeniteit iedere leerling in de groep tot voordeel strekt, met name de zwakke leerlingen daardoor benadeeld zouden worden.

Belangrijke kenmerken van het instructie-proces die als hulpbron kunnen dienen zijn bijvoorbeeld het kwalitatief niveau van de leesmethode tijdens de lessen en de kwaliteit van de instructie van de leerkracht. Ook deze kenmerken zouden verhogend kunnen werken op de leesvorderingen van de leerlingen in de groep.

2.3. Leerlingkenmerken

Ook leerlingkenmerken kunnen van invloed zijn op de uiteindelijke leesprestatie. Het gaat hierbij bijvoorbeeld om de begin-leesprestatie, de intelligentie, de sexe, en de

sociaal-economische achtergrond (SES) van de leerling. Verondersteld wordt dat naarmate leerlingen hoger scoren op beginniveau, intelligentie en SES, zij ook hoger zullen scoren op de uiteindelijke prestatie in lezen. De invloed van SES geldt met name voor taal (Meijnen, 1977; Mooij, 1990a; Tesser, 1986). Daarnaast zullen meisjes hoger scoren bij taal (Mooij, 1990a) en jongens bij vakken als wiskunde en informatieverwerking.

Het aldus beschreven leerproces gaat uit van de 'absolute' persoonskenmerken van de leerling. Er bestaat evenwel ook een opvatting die inhoudt dat de positie van een leerling in de groep van invloed is op de studieprestatie van de leerling. Deze groepspositie wordt gezien als nauw samenhangend met het zelfvertrouwen van de leerling in de klas (Burstein, 1981). Deze opvatting over het belang van de relatieve positie van de leerling in de groep heeft aanleiding gegeven tot de 'frog pond'-theorie en relevant onderzoek. Deze theorie is individualistisch van aard. Verondersteld wordt dat leerlingen de groepsgegevens kennen en dat zij deze gebruiken om hun eigen status in de groep vast te stellen. Naarmate de eigen prestatie beter uitvalt, wordt de leerling gemotiveerd om zich in te blijven spannen. Deze aannamen zijn soms twijfelachtig (Van den Eeden & Hüttner, 1982). Deze twijfel lijkt ook van toepassing wanneer de positie in de eigen groep vergeleken wordt met de positie in een andere groep, zoals Raudenbush (1989) en De Vries (1992) doen.

3. Onderzoeksopzet

De gegevens worden geselecteerd uit een longitudinaal onderzoek naar kenmerken van begrijpend leesmethoden en effecten hiervan bij leerlingen van het basisonderwijs (SVO-project 1014). De voormeting vond plaats aan het begin van groep 7 (september 1991) en de eindmeting in februari van groep 8 (februari 1993). Details over het onderzoek worden gegeven door Mooij (1994). Aan het onderzoek werd deelgenomen door 1042 leerlingen uit 44 groepen afkomstig uit 38 scholen: zie voor de verdeling per leesmethode de informatie in Tabel 1.

Tabel 1. Aantallen scholen, groepen en leerlingen per methode

methode	scholen	groepen	leerlingen
Leeswerk	6	9	230
Lees je wijzer	8	9	223
Taalkabaal	7	8	197
Begrijpend lezen	9	10	189
Overig	8	8	203
totaal	38	44	1042

Het niveau van de leesmethoden
Het les krijgen volgens een begrijpend leesmethode (Leeswerk, Lees je wijzer, Taalkabaal, Begrijpend lezen (Malmberg) en 'overige methoden') wordt per categorie weergegeven door middel van een dichotome variabele. Binnen elke methode zijn een aantal groepen met leerlingen: zie Tabel 1.

Het groepsniveau
Op het niveau van de groep komen de volgende variabelen voor.
Niveau van de groep met betrekking tot begrijpend lezen (MBEGLEZ), bestaande uit het gemiddelde van de beginscore begrijpend lezen van de leerlingen per groep.
Homogeniteit van de groep op het gebied van begrijpend lezen (HBEGLEZ), berekend met behulp van de standaardafwijking van de begin-leesscores per groep.
Kwaliteit van de leerkracht tijdens het lesgeven (KWALLK), vastgesteld door middel van observatie in de groepen (zie Mooij, 1994).
Kwaliteit methode tijdens lesgeven (KWALLM), eveneens vastgesteld door middel van observatie.

Het leerlingniveau
De afhankelijke variabelen zijn:
Prestatie op het gebied van taal (TAAL). Gebruik wordt gemaakt van het relevante onderdeel van de CITO-eindtoets voor het basisonderwijs.
Prestatie op het gebied van rekenen (REKENEN). Hiervoor is het onderdeel rekenen van de CITO-eindtoets 1993 benut.
Prestatie op het gebied van informatieverwerking (INFORMATIE). Deze gegevens zijn ook verkregen door middel van het betreffende onderdeel van de CITO-eindtoets.
Totaalprestatie (TOTAAL). Deze bestaat uit de totaal- ofwel standaardscore van de CITO-eindtoets 1993 en is een combinatiescore van de drie genoemde prestatiescores.

De volgende onafhankelijke variabelen zijn opgenomen:
Beginniveau van begrijpend lezen (BEGLEZ). Dit is vastgesteld met behulp van de CITO-toets: "Begrijpend Lezen; Opgavenboekje eind leerjaar 4" (CITO, 1981; Vinjé, 1989). Het boekje bevat een voorbeeldtekst met drie voorbeeldopgaven, gevolgd door vijf leesteksten met in totaal 25 opgaven.
Intelligentie (RAVEN). Intelligentie wordt gemeten met de Raven Progressive Matrices (Raven, Court & Raven, 1983), die vaker in leesonderzoek gebruikt wordt (Aarnoutse, 1982; Van Batenburg, 1988) en non-verbaal van aard is.
Geslacht (SEXE) met als codering: jongen = 1 en meisje = 2.
Sociaal-economische status (SES). SES wordt gescoord zoals in het onderwijsvoorrangsbeleid door middel van het 'leerlinggewicht' (Hofstee, Schaveling & Koster, z.j.). Tevens zijn variabelen geconstrueerd waarin de afwijking van de score van de leerling tot het gemiddelde van zijn of haar groep wordt uitgedrukt. Het gaat om respectievelijk: *ABEGLEZ, ARAVEN, ASEXE* en *ASES*. De gemiddelden en standaardafwijkingen van deze variabelen op leerlingniveau zijn opgenomen in Tabel 2.

Na verwijdering van de leerlingen met ontbrekende gegevens waren de aantallen eenheden van analyse per niveau respectievelijk: leerling ($N_1 = 722$); groep ($N_2 = 36$) en leesmethode ($N_3 = 5$). Leerlingen zijn geordend of genest binnen groepen; groepen zijn geordend binnen leesmethoden. Daarom wordt gebruik gemaakt van het random coëfficiënten

regressiemodel (Bryk & Raudenbush, 1992). Bij de analyse is het VARCL3-programma van Longford (1988) gehanteerd. Daarbij is zowel rekening gehouden met de passingsmaat DEV (deviantie) als met het significantieniveau van de coëfficiënten.

Tabel 2. Gemiddelden en standaarddeviaties van de leerlingvariabelen

	gemiddelde	std. dev.
absolute onafhankelijke variabelen		
BEGLEZ	6.43	1.45
RAVEN	43.59	6.59
SEXE	1.53	.50
SES	1.14	.19
relatieve onafhankelijke variabelen		
ABEGLEZ	.00	1.38
ARAVEN	.07	6.23
ASEXE	.01	.48
ASES	.01	.17
afhankelijke variabelen		
TAAL	44.71	9.23
REKENEN	43.00	10.87
IBFO	45.00	9.07
TOTAAL	536.48	9.42

In de analyse is een exploratieve strategie gehanteerd. Eerst werd bepaald welk deel van de variantie zich op elk van de onderscheiden niveaus bevond. Daarna werden de regressies op de leerlingvariabelen vastgesteld. Vervolgens werd nagegaan of deze regressies tussen de groepen verschillen en, indien dit zo was, of deze door de groepsvariabelen konden worden verklaard. Tenslotte werd nagegaan of optredende verschillen in de intercepten tussen de groepen verklaard konden worden met behulp van de groepsvariabelen.

De Pearson correlaties tussen de absolute en de relatieve maten zijn zeer hoog (BEGLEZ: .95; RAVEN: .95; SEXE: .97, en SES: .88). Vanwege de te verwachten multicollineariteit kunnen de absolute en relatieve maten niet in één analyse worden opgenomen. De hoogte van deze correlaties geeft verder aan dat de verschillen tussen groepsgemiddelden niet groot zijn. We hebben daarom steeds twee vergelijkbare analyses uitgevoerd, één met absolute scores en één met relatieve scores.

4. Resultaten

Ten eerste wordt de variantie per CITO-variabele uitgesplitst naar leerlingniveau en niveau van leesmethode. Het blijkt dat de variantie tussen de methoden uiterst gering is. De verschillen bedragen respectievelijk: taal 2.0 %, rekenen 0.0 %, informatieverwerking 1.8 %, totaalscore .9 %. In geen van de vier gevallen is de proportie variantie op leesmethode-niveau significant (p steeds groter dan .05). De irrelevantie van het methode-niveau blijkt ook uit het volgende. Wanneer de groep als een intermediërend niveau wordt ingevoerd, verdwijnt de variantie op het niveau van de methode volledig. Om deze reden wordt geconcludeerd dat de leesmethode er niet toe doet. In de analyse worden verder slechts de niveaus van de leerling en de groep opgenomen.

Bij de leerling- en groepsanalyses ligt verreweg het grootste deel van de variantie steeds op het niveau van de leerling: voor TAAL is dit 81.3 %, voor REKENEN 84.2 %, voor INFORMATIE 84.9 % en TOTAAL 80.7 %. De percentages op groepsniveau zijn dan respectievelijk: 18.7 %, 15.8 %, 15.1 % en 19.3 %.

De resultaten van de multiniveau-analyses volgens de in par. 3 beschreven stappen zijn opgenomen in Tabel 3. In deze tabel worden in het 'vaste deel' de individuele regressies vermeld, alsmede de verklaring van verschillen tussen de groepsgemiddelden op de afhankelijke variabele. In het 'random deel' worden de restvarianties op het leerlingniveau en het groepsniveau vermeld alsmede - in het geval van REKENEN - de tussengroepvariantie van de helling van de regressie op SES en de covariantie van die helling met het groepsgemiddelde. Omdat het om ongestandaardiseerde coëfficiënten gaat, kunnen ze onderling niet zonder meer worden vergeleken.

Tabel 3 laat het volgende zien:
1. In alle gevallen is er sprake van een effect van leerlingvariabelen. Voor TAAL zijn alle aanvangsvariabelen van belang. Meisjes scoren hoger dan jongens. Voor REKENEN zijn ook alle aanvangsvariabelen relevant, maar hier scoren meisjes lager dan jongens. Deze uitkomsten zijn conform de verwachtingen. Bij INFORMATIE en TOTAAL is een effect van sexe afwezig. Deze uitkomsten gelden in gelijke mate voor de absolute en de relatieve scores. Er is in dit opzicht dus geen onderscheid tussen absolute individuele scores en relatieve of positionele scores.
2. Slechts in het geval van REKENEN is er sprake van een verschil in de regressies tussen de groepen: de regressie op SES verschilt. Kennelijk wordt SES als persoonlijke hulpbron voor REKENEN door de leerlingen in de verschillende groepen verschillend benut. Dit verschil treedt op bij de absolute en de relatieve metingen. In dit opzicht is er dus weer geen verschil tussen deze verschillende soorten scores.
3. Er is géén specifiek groepskenmerk met behulp waarvan het leerproces ten aanzien van taal/lezen, rekenen en informatieverwerking verklaard kan worden.
4. Er bestaat steeds een relatie tussen het groepsgemiddelde op de begin-leesprestatie en de gemiddelden op de prestatie-eindvariabelen. Dit verband kan door de controle voor de leerlingvariabelen BEGLEZ, RAVEN, SEXE en SES, resp. ABEGLEZ, ARAVEN, ASEXE en ASES niet aan de groeperingsprocedure worden toegeschreven. De coëfficiënten van MBEGLEZ bij de absolute meting zijn steeds hoger dan bij de relatieve meting.

Tabel 3. Uitkomsten van multiniveau-analyse. Niet-significante coëfficiënten zijn niet vermeld (standaardfouten tussen haakjes)

	TAAL	TAAL	REKENEN	REKENEN	INFORM.	INFORM.	TOTAAL	TOTAAL
	absoluut	relatief	absoluut	relatief	absoluut	relatief	absoluut	relatief
vast deel								
BEGLEZ	1.63 (.20)	1.62 (.21)	1.20 (.25)	1.18 (.25)	1.93 (.20)	1.96 (.21)	1.68 (.19)	1.66 (.19)
RAVEN	.42 (.04)	.41 (.04)	.68 (.05)	.68 (.05)	.44 (.04)	.43 (.05)	.54 (.04)	.51 (.04)
SEXE	2.80 (.52)	2.81 (.51)	-2.31 (.62)	-2.29 (.62)				
SES	-9.83(1.19)	-10.44 (1.09)	-8.19 (2.38)	-8.81 (2.29)	-10.73 (1.50)	-11.33 (1.45)	-10.15 (1.48)	-10.62 (1.44)
verklaring van interceptverschillen door MBEGLEZ	6.55 (1.19)	2.81 (1.09)	6.55 (1.38)	2.61 (1.29)	5.86 (1.06)	2.83 (1.27)	6.76 (1.20)	2.59 (1.08)
random deel								
leerling	44.88	44.89	64.88	64.89	41.78	41.85	41.08	41.08
groep								
variantie	8.68 (.88)	6.45 (.42)	11.76 (.41)	8.90 (.49)	6.60 (.88)	4.80 (.32)	9.24 (.45)	6.68 (.41)
variantie hell. SES			47.36 (2.27)	43.08 (2.68)				
covariantie			8.78 (5.22)	8.41 (5.30)				
diff.DEV	327.86	335.67	298.60	306.91	378.40	385.25	406.69	415.61
diff.df	5	5	7	7	4	4	4	4

BEST COPY AVAILABLE

5. Conclusies

Nagegaan is in hoeverre methoden voor begrijpend/studerend lezen, via het onderwijs in groep 7-8 van de basisschool, effect hebben op het leerproces van leerlingen. Dit gebeurde met behulp van longitudinaal onderzoek bij leerlingen die via verschillende leesmethoden onderwijs kregen. In de analyse is geprobeerd vast te stellen wat de invloed van methode-, groeps- en leerlingkenmerken zijn op de leereffecten bij de leerlingen.

In de resultaten blijkt allereerst dat de methoden voor begrijpend lezen er niet toe doen: er zijn tussen leesmethoden geen verschillen in effecten op de leesontwikkeling bij leerlingen. Vervolgens werd de analyse vooral gericht op het vaststellen van de effecten van de onderzochte groepskenmerken op de leerprocessen van de leerlingen. Daarbij werden twee soorten 'leerprocessen' gehypothetiseerd: één met betrekking tot de absolute scores van de leerlingkenmerken, en één waarin de prestatie van de leerling in relatie tot de prestaties van de groepsgenoten als doorslaggevend gezien wordt (de relatieve of 'frog-pond' benadering).

Wat betreft de verklaring van de leerprestatie via leerlingkenmerken blijkt dat voor taal/lezen en rekenen het aanvangsniveau van begrijpend lezen, de intelligentie, de sexe en de SES van de leerling als hulpbron fungeren (meisjes presteren beter in taal en jongens beter in rekenen). Voor informatieverwerking en de CITO-totaalscore is sexe géén hulpbron.

De groepskenmerken spelen in de verklaring van de leerprestatie geen rol van betekenis. Dit geldt voor de gehanteerde samenstellingskenmerken van de groep (gemiddelde, spreiding in begin-leesprestatie) en voor de kwaliteitskenmerken. Het leerproces gebeurt blijkens de analyse met betrekking tot deze variabelen 'autonoom' bij de leerlingen, onafhankelijk van de genoemde groepskenmerken en de leesmethode. Dit betekent ook dat de verwachtingen over een stimulans vanwege het 'niveau' en de 'homogeniteit' van de groep op het leerrendement niet zijn uitgekomen. De groepen tonen, afgezien van het effect van SES op de eindprestatie in rekenen, dan ook geen onderlinge verschillen.

Wel wordt steeds een invloed van het 'beginniveau' van een groep leerlingen op de gemiddelde eindprestatie in de groep vastgesteld: naarmate het beginniveau hoger is, wordt ook het eindniveau hoger. Deze relatie is vastgesteld na controle voor de leerlingvariabelen. Kennelijk neemt de ontwikkeling in de groep toe naarmate het beginniveau in de groep hoger is. Het beginniveau zelf werkt blijkbaar als een 'sociale hulpbron'. Deze invloed vanwege het groepsgemiddelde wordt mogelijk versterkt door het leerkrachtgedrag in de klas, dat veelal gericht is op het extra stimuleren van de relatief minder gevorderde leerlingen. In dit leesonderzoek blijkt dit bijvoorbeeld in een 'drukkend effect' van een bepaalde leesmethode op de ontwikkeling van goede lezers (zie Mooij, 1994).

Het ontbreken van effecten vanwege het gebruik van een (bepaalde) leesmethode zou aanleiding moeten zijn te doordenken wát er nu precies in het begrijpend leesonderwijs beoogd wordt. De huidige handleidingen en leerlingenboeken in begrijpend/studerend lezen tonen een nogal divers en weinig systematisch beeld. Het is mogelijk dat dit gebrek

aan systematiek leidt tot het afwezig zijn van specifieke methodeneffecten. In dit verband kan het wenselijk zijn de leesmethoden zowel inhoudelijk als didactisch helderder te profileren en daardoor ook meer af te stemmen op de mogelijkheden en werkstijlen van de leerlingen in de groep. Dit is mogelijk met behulp van, bijvoorbeeld, leerstoflijnen (vgl. Mooij, 1992, 1993). In verschillende scholen worden deze leerstoflijnen momenteel ontwikkeld.

Tenslotte nog het punt van de absolute versus de relatieve scores. In dit onderzoek vinden wij dat de modellen met de absolute scores een hogere coëfficiënt van de klassesamenstellingsmaat MBEGLEZ opleveren dan in de modellen met de relatieve scores. Toch lijkt het laatste woord hierover nog niet gezegd. Het is nuttig om dit soort analyses in andere onderzoeken te herhalen, om zo het inzicht in de aard en betekenis van dit soort alternatieve optieken te vergroten.

Summary

The goal is to check whether curricula for comprehensive reading and studying exert effects on reading improvement of pupils in grade 7-8 of elementary education. Five curricula are subjected to research (Leeswerk, Lees je wijzer, Taalkabaal, Begrijpend lezen, other). Multi-level analysis of the longitudinal data of 722 pupils reveals no effects of curricula. The 36 groups of pupils differ in one respect: the higher the reading starting level in the group, the more the group gains in reading achievement. Four individual variables (starting level, intelligence, gender and SES) are relevant to the reading achievement. The group difference remains while controlling for the individual variables. It is suggested to clarify the objects and operationalization of comprehensive reading textbooks.

Correspondentieadres: T. Mooij, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen, Katholieke Universiteit Nijmegen, Toernooiveld 5, 6525 ED Nijmegen, P. van den Eeden Vakgroep Methoden en Technieken, Vrije Universiteit, Koningslaan 22, 1075 AD Amsterdam

Literatuur

Aarnoutse, C., & Wouw, J. van de (1991). *Wie dit leest. Handleiding.* Tilburg: Zwijsen.
Batenburg, Th.A. van (1988). *Een evaluatie van taalmethoden.* Groningen: RION.
Bryk, A.S., & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models.* Newbury Park: Sage.
Burstein, L. (1980). The analysis of multi-level data in educational research and evaluation. *Review of Research in Education, 8,* 158-233.
Bus, A.G., Biemond, H., & Pape, E. (1987). *Een sterkte-zwakte analyse van vier methoden voor voortgezet leesonderwijs.* Groningen: Rijksuniversiteit, Vakgroep Onderwijskunde.
Bus, J., & Strikwold, C. (1990). *Enige vragen over testvragen.* Hoevelaken: CPS.
CITO (1981). *Toetsen begrijpend lezen leerjaar 3, 4 en 5.* Arnhem: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling.
Dar, Y., & Resh, N. (1986). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal, 23,* 357-374.
Eeden, P. van den, & Hüttner, H.J.M. (1982). Multi-level research. *Current Sociology, 30* (3).

Hofstee, W.K.B., Schaveling, J., & Koster, K.B. (z.j.). *Beleidsanalytische verkenning onderwijs-voorrangs-beleid op schoolniveau.* Zonder plaats en uitgever.
Laarhoven, J., Rossum, C. van, & Naber, I. (1987). *Analyse van methoden voor begrijpend en studerend lezen.* 's-Hertogenbosch: KPC.
Longford, N.T. (1988). *VARCL. Manual.* Princeton: Educational Testing Service.
Meijnen, G.W. (1977). *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
Mooij, T. (1990a). *Leerprocessen en effecten van de computerprogramma's bij: "Veilig Leren Lezen".* Nijmegen: KU, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
Mooij, T. (1990b). Effecten van computerprogramma's op ontwikkeling in leesprestaties. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 15,* 285-300.
Mooij, T. (1992) (Ed.). *Op weg naar een flexibele school: enkele voorbeelden van leerlijnen.* Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
Mooij, T. (1993). *(Hoog)begaafdheid in leerstoflijnen. Ontwikkelingsonderzoek in de "Dalton Scholengemeenschap Voorburg/Leidschendam".* Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
Mooij, T. (1994). *Kenmerken en effecten van methoden begrijpend/studerend lezen.* Nijmegen: Katholieke Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
Raudenbush, S.W. (1989). Centering predictors in multi-level analysis: choices and consequences. *Multi-level Modeling Newsletter, 1,* 3.
Raven, J.C., Court, J.H., & Raven, J. (1983). *Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales.* London: Lewis.
Rossum, C. van (1990). *Analyse van methoden voor begrijpend en studerend lezen 2.* 's-Hertogenbosch: KPC.
Tesser, Ph.T.M. (1986). *Sociale herkomst en schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
Vinjé, M.P. (1989). *Ontwikkelingen in de leesvaardigheid van leerlingen van het basisonderwijs.* Arnhem: CITO.
Vries, A.M. de (1992). *Hoe breder hoe beter? De effecten van heterogeen groeperen in het voortgezet onderwijs in Nederland.* Groningen: RION.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.13. Préprimair- en primair onderwijs
Swidoc trefwoorden:
Klassesamenstelling
Leesvaardigheid
Leerproces

Ped. T. 19 (1994), nr. 2, p. 155-173

Effecten van klassesamenstelling en kwaliteit van instructie bij wiskunde

De resultaten uit twee projecten

J. TERWEL en P. VAN DEN EEDEN

Samenvatting

In twee onderzoeksprojecten wordt de klassecompositie bestudeerd met behulp van de theorie van de 'sociale facilitering'. Centraal staat de vraag naar het effect van de samenstelling van de klas op het leerproces van de leerling bij het vak wiskunde in het voortgezet onderwijs. Bij de beantwoording van die vraag is rekening gehouden met de gehanteerde instructiemethodiek. Omdat het gaat om variabelen op twee niveaus, leerling en klas, is gekozen voor een multilevel-benadering. De variabelen op het niveau van de leerling zijn: de absolute voormeting, de relatieve startpositie van een leerling in zijn klas en de mate van individuele leerlingbegeleiding door de leraar. De onderzochte klassesamenstellingskenmerken zijn 'gemiddeld niveau' en 'homogeniteit'. De instructiekenmerken zijn 'kwaliteit van de samenwerking' en 'instructieklimaat'.

Uit de analyses blijkt dat de absolute prestaties van leerlingen continuïteit vertonen van voortoets naar natoets. De relatieve startpositie van een leerling in zijn klas nuanceert dit continuïteitseffect enigszins. Het blijkt dat de klassieke 'frog-pond' effect hypothese, die heterogenisering op grond van de relatieve klassepositie voorspelt, niet opgaat. De zwakke leerlingen in de klas blijken juist leerwinst te boeken.

Een tweede belangrijke conclusie betreft de effectiviteit van de individuele begeleiding van leerlingen door de leraar. Deze begeleiding staat onder invloed van kenmerken van de klas. De individuele begeleiding door de leraar is effectiever naarmate de klas homogener is en naarmate er beter door de leerlingen wordt samengewerkt. Bovendien blijkt dat de individuele begeleiding door de leraar meer effect sorteert in zwakke klassen dan in sterke klassen.

Inleiding en vraagstelling

Centraal in deze bijdrage staat de vraag naar het effect van de samenstelling van de klas op het leerproces van een leerling bij het vak wiskunde in het voortgezet onderwijs. Er is in het verleden veel onderzoek gedaan naar dit soort vragen, in het bijzonder naar het effect van homogeniteit. In de meeste gevallen bleek er geen 'overall' verschil te bestaan tussen homogeen of heterogeen groeperen: het betreft een 'zero-sum game'. In sommige onderzoeken vond men wel een differentieel effect: zwakke leerlingen lijken

beter te presteren in heterogene klassen dan in homogene (zwakke) klassen terwijl sterke leerlingen beter lijken te presteren in homogene (dus sterke) klassen. Dit differentieel effect was evenwel gering. Bij pogingen tot verklaring van dit soort zwakke trends werd het steeds aannemelijker dat niet de mate van spreiding maar het gemiddelde niveau van de klas de belangrijkste factor was.

Een belangrijk bezwaar tegen de benadering waarin kenmerken van de klassessamenstelling (homogeniteit of gemiddeld niveau) zonder meer in verband worden gebracht met studieprestatie is dat het mechanisme volgens welke het proces van klassesamenstelling naar wiskundeprestatie bij de leerling verloopt niet zonder meer inzichtelijk is. Om zicht te krijgen op dit mechanisme is het noodzakelijk dat er ruime aandacht wordt besteed aan de gehanteerde instructie-methodiek. Het is door de wijze waarop deze methodiek inspeelt op de samenstellingskenmerken van de klas dat zij hun effect sorteren op de leerling. Het is daarom zinvol vanuit deze optiek analyses opnieuw uit te voeren en daarbij rekening te houden met de instructiemethodiek in het vak wiskunde. Om de effecten van de instructiemethodiek vast te stellen kan er gekeken worden in hoeverre de karakteristieken van een bepaalde methodiek in de onderwijspraktijk daadwerkelijk variëren en de wiskundeprestaties beïnvloeden. Om na te kunnen gaan in hoeverre de samenstellingskenmerken via de methodiek een rol spelen in het tot stand komen van de wiskundeprestaties is het zinvol om enkele vergelijkbare didactische modellen naast elkaar te leggen.

De algemene optiek waarbinnen een dergelijk onderzoek naar effecten van klassesamenstelling kan worden geplaatst is dat individuele processen belemmerd dan wel gestimuleerd worden door hulpbronnen ('resources') die in de omgeving aanwezig zijn. Deze benadering wordt wel aangeduid als de theorie van de 'sociale facilitering'. De klassesamenstelling, zoals die zich manifesteert in het 'niveau van de klas' en in de 'klassehomogeniteit' wordt als een dergelijke hulpbron opgevat voor de processen die zich bij de leerling afspelen en die uitgaan van voorkenis, zelfvertrouwen, enzovoort. De typen van instructie worden daarbij als een aparte hulpbron opgevat.

In voorliggende analyse wordt gebruik gemaakt van de datasets uit twee voor dit type onderzoek relatief grote onderzoeksprojecten. Het betreft het project 'Interne Differentiatie Wiskunde-onderwijs 12-16' (ID-project) en het Project 'Adaptief Groepsonderwijs 12-16' (AGO-project), die beide door de SVO zijn gesubsidieerd. Zie voor de twee eindrapportages respectievelijk Terwel, Herfs, Dekker en Akkermans (1988) en Herfs, Mertens, Perrenet en Terwel (1991).

Een moeilijkheid bij de analyse is dat leerlingen in gewone klassesituaties zijn onderzocht en dat er (dus) geen 'at random' toewijzing van leerlingen aan klassen van verschillende samenstelling heeft plaatsgevonden. Toch lijkt het zinvol uitgaande van theoretische uitgangspunten, op basis van enkele hypothesen, te zoeken naar 'effecten' van klassesamenstelling en instructiekwaliteit. Daarbij hebben we rekening gehouden met de overeenkomsten en verschillen in didactische modellen tussen de projecten. In het ID-project lag de nadruk op de samenwerking tussen de leerlingen in kleine groepen en in het AGO-project behalve op de samenwerking, ook op een aangepaste instructie en individuele begeleiding door de leraar. In verband met deze verschillen is in het

AGO-onderzoek een extra variabele op leerlingniveau opgenomen die de mate van individuele begeleiding door de leraar betreft.

We hebben ons in voorliggende analyse beperkt tot de klassen waarin het experimentele didactisch model werd toegepast. De didactische modellen in de twee projecten kwamen overeen voor wat betreft de werkvormen (klassikale instructie en groepswerk). In het AGO-project was een speciale fase ingelast om tegemoet te komen aan verschillen tussen sterke en zwakke leerlingen door middel van een diagnostische toetsing en het tijdelijk instellen van alternatieve leerwegen (adaptatie). Er werden in de oorspronkelijke onderzoeken significante verschillen in leerresultaten aangetoond ten gunste van de experimentele conditie. In het ID-project was dit verschil klein, met een effect grootte van .22, in het AGO-project was het verschil aanzienlijk met een effect grootte van .68 (Terwel, Herfs, Dekker & Akkermans, 1988; Terwel, Perrenet, Mertens & Herfs, 1992; Herfs, Mertens, Perrenet & Terwel, 1991).[1]

In nadere analyses naar differentiële effecten voor zwakke, middelmatige en sterke leerlingen (in absolute zin) bleek onder meer dat zwakke en middelmatige leerlingen gevoeliger zijn voor de samenstelling van de klas dan sterke leerlingen. De prestaties van de sterke leerlingen lijken relatief onafhankelijk van de klassesamenstelling (Terwel & Van den Eeden, 1990; Terwel & Van den Eeden, 1992). In deze analyses werden de zwakke en sterke leerlingen op basis van alle klassen gezamenlijk, dus in absolute zin, ingedeeld.

Het is daarnaast ook interessant te kijken naar de effecten van de relatieve startpositie van een leerling binnen zijn klas. Voorliggende analyse sluit daarbij aan. De gegevens uit twee verschillende projecten worden vanuit één analytisch en theoretisch kader opnieuw bezien. De vraagstelling is: wat is het effect van klassesamenstelling en relatieve startpositie op de prestaties van leerlingen bij wiskunde in de tweede klas van het voortgezet onderwijs en welke rol spelen hierbij kenmerken van de instructie en begeleiding door de leraar?

Instrumenten, data en variabelen

In het ID-project waren in de experimentele conditie 3 scholen, 22 klassen en 482 leerlingen betrokken. In het AGO-project waren in de experimentele conditie 4 scholen, 15 klassen en 381 leerlingen betrokken. In de twee projecten werd gebruik gemaakt van dezelfde of vergelijkbare instrumenten. Er waren telkens twee meetmomenten van de prestaties in wiskunde: aan het begin van het curriculum (de 'voortoets') en aan het eind van het curriculum (de 'natoets'). Voor het leerlingniveau waren dat de voortoets (respectievelijk aangeduid met TOT1 en PSBTOT) en de eindtoets (respectievelijk TOT3 en TOETST). Aan de hand van de voortoetsscores werd tevens de relatieve startpositie van de leerling bepaald door van de individuele score het klassegemiddelde af te trekken (respectievelijk genoemd DTOT1 en DPSB). De natoets bestond in beide projecten uit een curriculum-specifieke eindtoets voor de prestaties bij wiskunde. De betrouwbaarheid (alpha) van de voortoets in het ID-project was .74 en de voortoets in het AGO-project had een betrouwbaarheid van .81. Voor de natoetsen waren de betrouwbaarheden respectievelijk .83 en .87.

Op het niveau van de klas werden de samenstellingskenmerken in de twee projecten op eenzelfde manier vastgesteld. Het 'niveau' van de klas werd afgelezen aan de gemiddelde score op de voortoets (respectievelijk MTOT1 en MPSB) en de klasse-'heterogeniteit' aan de standaarddeviatie van de voortoetsen per klas (respectievelijk SDTOT1 en SDPSB). In beide projecten werden de twee instructiekenmerken op eenzelfde wijze vastgesteld: (i) de kwaliteit van de samenwerking in de groep (MSAM) en (ii) het instructieklimaat (MLIK). Daarbij werd onder meer gebruik gemaakt van twee subschalen uit een vragenlijst voor de perceptie van de leeromgeving die aan de leerlingen was voorgelegd en waarvan per klas het gemiddelde werd berekend. De eerste subschaal betreft de kwaliteit van de instructie door de leraar en het klasseklimaat (LIK). De overall-betrouwbaarheid (alpha) van deze schaal was in de twee projecten respectievelijk .85 en .86. De tweede schaal heeft betrekking op de kwaliteit van de samenwerking van leerlingen in de klas en in de kleine groep (SAM) zoals gepercipieerd door de leerlingen. De overall-betrouwbaarheid van deze schaal (SAM) was in het ID-project .65 en in het AGO-project (na bijstelling) .78. Voor een meer gedetailleerde beschrijving van de instrumenten en hun betrouwbaarheden, zie Terwel et al., 1988; Herfs et al., 1991.

Aan deze variabelen zijn in het AGO-project toegevoegd: (i) de 'individuele begeleiding door de leraar' (BEGEL) op het niveau van de leerling en (ii) de 'hoeveelheid aan het curriculum bestede tijd' (MTIJD) op het niveau van de klas. Deze variabelen zijn gemeten door middel van een vragenlijst voor de leraren. De betrouwbaarheid hiervan kon niet worden bepaald, maar er zijn aanwijzingen, onder meer uit cross-validatie, dat de gegevens zorgvuldig zijn ingevuld.

Theorie en hypothesen

Als algemene richtlijn voor de oplossing van het onderzoeksprobleem geldt het idee dat de leerling over meerdere hulpbronnen ('resources') beschikt in de vorm van zijn of haar voorkennis, startpositie in de klas en individuele begeleiding door de leraar, die in meer of mindere mate kunnen worden aangeboord tijdens het leerproces die leidt tot de wiskundeprestatie. Zij versnellen het leerproces en leveren daarmee een hoger rendement. Ook in de klassesituatie zijn dergelijke hulpbronnen aanwezig (in de vorm van het gemiddelde niveau, homogeniteit, kwaliteit van samenwerking, instructieklimaat, en hoeveelheid aan het curriculum bestede tijd). Opnieuw geldt dat hoe meer van dergelijke hulpbronnen in een klas aanwezig zijn, hoe beter het leerproces en bijgevolg hoe hoger het rendement. We nemen aan dat de individuele en de klasseresources elkaar in principe versterken.

Omdat we hier te maken hebben met twee niveaus, de leerling en de klas, formuleren we voor elk niveau aparte hypothesen. De eerste set hypothesen ligt op het niveau van de leerling.
1. De eerste hypothese luidt dat er een zelfstandig effect is van de voortoets op de natoets. Met andere woorden: hoe hoger de score op de voortoets des te hoger de score op de natoets. Het resultaat van de voormeting (respectievelijk TOT1 en PSBTOT) is rechtstreeks van invloed op de nameting. Dit individueel effect op het level van de leerling duiden we aan met de term 'continuïteitseffect'. Vandaar dat we die hypothese

aanduiden als de continuïteitshypothese. Uit empirisch onderzoek blijkt telkens opnieuw het belang voorkennis en begaafdheid van leerlingen, voor het leerproces. Deze bevindingen zijn verklaarbaar op basis van cognitieve theorieën (vgl. Anderson, 1983 & De Klerk, 1991). Het leerproces tussen voormeting en nameting is niet alleen een intra-individueel proces, maar daarnaast is zij afhankelijk van een aantal kenmerken in de onderwijssituatie.

2. De tweede hypothese betreft eveneens de individuele leerling en wordt aangeduid als de 'frog-pond' hypothese. In deze hypothese wordt verondersteld dat de relatieve startpositie van een leerling in de klas (respectievelijk DTOT1 en DPSBTOT) van invloed is op de eindscore. In het algemeen luidt de 'frog-pond' hypothese: "It is better to be a big frog in a small pond than a small frog in a big pond". Dit zou betekenen dat een leerling met een startpositie onder het gemiddelde van zijn klas een negatief effect ondervindt, terwijl een leerling die boven het gemiddelde scoort een stimulans ervaart. Volgens Burstein (1980) zou hier sprake zijn van een indirect effect dat tot stand komt doordat de relatieve startpositie van invloed is op zijn zelfvertrouwen en dit op zijn beurt op de studieprestatie. Een leerling die beneden het klassegemiddelde scoort verliest aan zelfvertrouwen, terwijl een leerling die erboven scoort wordt versterkt in zijn zelfvertrouwen. Dit 'frog-pond' effect resulteert in een heterogenisering van de klas. Het uitgangspunt was dat deze processen vooral optreden ten aanzien van de affectieve effecten zoals het zelfbeeld van de leerling maar niet bij de prestaties (Dar & Resh, 1986a, 1986b, 1994). De richting van dit effect is moeilijk te voorspellen omdat vanuit verschillende theoretische perspectieven verschillende effecten verwacht kunnen worden. Deze effecten zouden onafhankelijk van elkaar kunnen optreden, elkaar versterken of neutraliseren. Onze 'frog-pond' hypothese ligt in het verlengde daarvan en luidt dat de relatieve startpositie van een leerling aan het begin, invloed heeft op de prestaties bij wiskunde aan het eind.

3. De derde hypothese betreft het effect van individuele begeleiding (BEGEL) door de leraar (omgekeerd het werken zonder individuele begeleiding door de leraar). In zover begeleiding als een hulpbron wordt opgevat, verwachten we dat deze een positief effect heeft op de wiskundeprestatie van de leerling. We noemen dit de begeleidingshypothese.

4. De vierde hypothese is gelegen op het level van de klas, en betreft het effect van de gemiddelde score van de klas. We noemen deze de niveauhypothese. Deze hypothese luidt: hoe hoger het gemiddelde beginniveau van de klas des te hoger is de score op de eindtoets. Zoals gezegd, is de niveauvariabele bepaald door het gemiddelde van de klas op de voortoets (respectievelijk MTOT1 en MPSBTOT). Deze variabele betreft het wiskundig-cognitief niveau van de klas aan het begin van het experiment. Voor de formulering van de niveau hypothese is aangesloten bij onderzoek naar het effect van klassecompositie op het leren van individuele leerlingen (vgl. Beckermann & Good, 1981; Good & Marshall, 1984; Oakes, 1986; Dar & Resh, 1986a, 1986b; Hallinan, 1987; Webb, 1982; Webb & Kenderski, 1994). Een grondgedachte hierbij is dat het percentage zwakke leerlingen in een klas een negatief effect heeft op het leren van alle leerlingen in die klas. In klassen met veel zwakke leerlingen verloopt het onderwijsleerproces minder goed en er wordt minder leerstof behandeld dan in klassen met veel sterke leerlingen (vgl. Dreeben & Barr, 1987, p. 34).

Wellicht is het effect van de samenstelling van de klas mede afhankelijk van het gehanteerde didactische model. Het is denkbaar dat de samenstelling van de klas vooral in klassen waarin met kleine groepen wordt gewerkt een cruciale variabele is, omdat leerlingen bij groepswerk meer dan bij klassikaal onderwijs van elkaar afhankelijk zijn. Groepswerk betekent 'resource sharing'. Dan is het in te zien dat het leerproces in een klas met weinig hulpbronnen minder goed verloopt dan in een klas met veel hulpbronnen. Overigens is het zeer aannemelijk dat ook bij meer klassikale aanpakken het klassegemiddelde een effect in dezelfde richting geeft, omdat een leraar bij de kwaliteit van zijn klassikale onderwijs ook afhankelijk is van het intellectueel kapitaal in zijn klas.

5. De vijfde hypothese is de homogeniteitshypothese (gemeten via de standaarddeviatie van een klas op de voormeting: respectievelijk SDTOT1 en SDPSBTOT). De veronderstelde effecten in deze hypothese blijken in verschillende onderzoekingen afwezig of zwak te zijn (zie ook Dar & Resh in deze bundel). Toch zijn er twee redenen aan te voeren waarom homogeniteit in het algemeen als een hulpbron kan worden beschouwd: de compactheid van de klas maakt het voor de leraar gemakkelijker zijn instructie op zijn klas af te stemmen en leerlingen kunnen elkaar meer steun bieden omdat zij elkaar beter begrijpen. De homogeniteitshypothese is: hoe homogener een klas is hoe meer profijt de leerlingen uit hun persoonlijke hulpbronnen trekken.

6. De zesde hypothese betreft (vooral de kwaliteit van) de samenwerking van de leerlingen in de klas en in de kleine groep (MSAM). De samenwerkingshypothese is: hoe beter de kwaliteit van de samenwerking tussen de leerlingen hoe beter de score van de leerlingen op de eindtoets.

7. De zevende hypothese heeft betrekking op de kwaliteit van de instructie en het onderwijsklimaat in de klas (MLIK). We noemen dit de hypothese van de instructiekwaliteit. We veronderstellen dat een hogere kwaliteit van instructie een positief effect heeft op de score van leerlingen op de natoets. In deze variabele is een aantal effectief gebleken elementen opgenomen zoals helderheid van de instructie, aansluiten bij reeds aanwezige kennis, overzicht en leiding door de leraar, klassikale reflecties (discussies) onder leiding van de leraar, alsmede goed, veilig en stimulerend klasseklimaat.

Het model

Het model van analyse sluit aan bij de notie van facilitering die de onderwijsomgeving uitoefent op de leerlingen. Het wordt gevormd door het random coëfficiënt regressiemodel voor multilevelanalyse, waarin de binnen-klas regressies op het niveau van de leerling dienst doen als afhankelijke variabelen op het klasseniveau. In het voorbeeld van de ID12-16 gegevens ziet dit er als volgt uit:

$$TOT3_{ij} = b_{0j} + b_{1j}\,TOT1_{ij} + b_{2j}\,DTOT1_{ij} + z_{ij}$$

waarin i de individuele leerling en j de klas aangeeft. b_{0j} en b_{kj} ($k > 0$) zijn resp. het intercept en de regressiecoëfficiënten. De afhankelijke variabele is TOT3 en de

onafhankelijke variabelen zijn TOT1 en DTOT1. z_{ij} is de storingsterm met variantie s^2.

Vervolgens worden de binnen-klasregressies b_{kj} geregresseerd op de klassevariabelen MTOT1, SDTOT1, MSAM en MLIK:

$$B_{kj} = B_{k0} + B_{k1}\,MTOT1_j + B_{k2}\,SDTOT1_j + B_{k3}\,MSAM_j + B_{k4}\,MLIK_j + d_{kj}$$

waarin de storingsterm d_{kj} de variantie t_{kj}^2 heeft. Voor nadere uitwerking en toelichting zie Bryk en Raudenbush (1992).

Resultaten

Omdat de analyse ongestandaardiseerde coëfficiënten oplevert is het nuttig om de gemiddelden en de standaarddeviaties van de variabelen te vermelden van de beide projecten. Bovendien worden de correlaties tussen de leerling- en klassevariabelen van de leerlingen en klassen van de beide projecten vermeld.

Tabel 1. Leerlinggegevens, gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties, project ID12-16 (n=482; conditie = 1)

	gem.	sd.		
TOT3	40,193	14,489		
TOT1	29,107	9,329	0,721	
DTOT1	0,036	8,020	0,483	0,677

Tabel 2. Leerlinggegevens, gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties, project AGO (n=381; conditie = 1)

	gem	sd.			
TOETST	24,900	9,670			
PSBTOT	53,929	6,859	0,538		
DPSB	0,019	6,057	0,237	0,881	
BEGEL	2,609	1,080	-0,279	-0,165	0,067

Uit de leerlinggegevens kan men opmaken dat de absolute scores op de voortoets en die voor de klassepositie sterk samenhangen, zij het niet zo sterk dat ze multicollineariteit veroorzaken (Johnston, 1971).

Tabel 3. Klasgegevens, gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties, project 1D12-16 (n = 22; conditie = 1)

	gem.	sd.			
MTOT1	27,804	5,721			
SDTOT1	7,689	1,435	0,215		
MSAM	3,611	0,396	0,541	0,007	
MLIK	3,640	0,191	0,540	-0,105	0,465

Tabel 4. Klasgegevens, gemiddelden, standaarddeviaties en correlaties, project AGO (n = 15; conditie = 1)

	gem.	sd.				
MPSB	53,574	3,356				
SDPSB	6,113	1,022	-0,338			
MTIJD	1064,667	113,633	-0,044	0,514		
MSAM	3,621	0,233	-0,449	0,227	-0,173	
MLIK	3,594	0,577	-0,466	0,159	0,230	0,270

De ID-gegevens

De uitkomsten van de analyse met de verschillende modellen op de gegevens uit het ID-project zijn vermeld in Tabel 5.

De analyse begint met *Model 1* waaruit blijkt dat 60.4 procent van de variantie van prestatie in wiskunde op het niveau van de leerling is gelegen en 39.6 procent op het niveau van de klas.

Daarna is in *Model 2* nagegaan welke de effecten zijn van de voormeting (TOT1) en de positie in de klas (DTOT1). Hoe hoger de voormeting, hoe hoger de nameting, hetgeen overeenkomt met de hypothese dat de studieprestatie van leerlingen continuïteit vertoont. Het effect van de klassepositie is negatief hetgeen een tendens naar het gemiddelde en daarmee homogenisering van de studieprestatie binnen de klas inhoudt.

In *Model 3* wordt nagegaan of de hellingen van de zojuist aangeduide regressies tussen de klassen verschillen. Dat is inderdaad het geval voor zowel de absolute als de relatieve voormeting als onafhankelijke variabelen. Het maakt dus uit in welke klas een leerling zit voor het proces waaraan hij of zij onderworpen is.

Met behulp van *Model 4* wordt vastgesteld of de verschillen in deze regressies verklaard kunnen worden door de klassekenmerken 'niveau' (MTOT1), 'homogeniteit' (negatief vastgesteld door SDTOT1), 'samenwerking' (MSAM) en 'instructieklimaat'

Tabel 5. Uitkomsten van de multilevel-analyse van de ID12-16 gegevens (n = 482; N = 22). Coëfficiënten gelijk aan nul zijn weggelaten. Tussen haakjes is de standaardfout vermeld

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4 en 5
vast deel				
gemiddelde	38,218	-5,941 (0,109)	-5,820	-0,632
TOT1		1,562 (0,119)	1,575 (0,155)	1,601 .106
DTOT1			-0,580 (0,141)	-1,245 (0,362)
verklaring van helling-variantie van DTOT1 door MTOT1				0,022 (0,011)
random deel				
s^2 leerling	129,707		70,913	70,682
variantie klas				
t_0^2 gemiddelde	84,973 (1,496)	5,353 (0,567)	3,974 (0,562)	1,775 (0,579)
t_1^2 TOT1			0,229 (0,048)	
t_2^2 DTOT1			0,092 (0,057)	
covariantie				
(t_0,t_1) gem-TOT1				
(t_0,t_2) gem-DTOT1				
(t_1,t_2) TOT1-DTOT2			-0,129 (0,016)	-0,031 (0,012)
DEV	3772,131	3437,591	3443,575	3434,108
diff. DEV		324,640	328,566	9,467
diff. df		2	7	1
met Model		1	1	3

(MLIK). Eerder werd verondersteld dat al deze kenmerken de effecten van de individuele variabelen in positieve zin zouden beïnvloeden. Het blijkt evenwel dat dit alleen voor 'niveau' (MTOT1) geldt voor de regressie op DTOT1. Hoe hoger het niveau van de klas, hoe sterker de homogenisering die samenhangt met de relatieve startpositie van leerlingen.

Tenslotte is *Model 5* gebruikt om te onderzoeken of de genoemde klaskenmerken de interceptverschillen tussen de klassen kunnen verklaren. Dat is evenwel niet het geval. We vatten de uitkomsten samen in een grafische voorstelling. Daarmee komt model 5 overeen met model 4.

Figuur 1. De uitkomsten van de multilevel analyse ID12-16 gegevens. De getallen links van de afhankelijke variabele (TOT3) duiden op de regressie-coëfficiënten; de getallen rechts daarvan op de resterende varianties

De AGO-gegevens

De uitkomsten van analyse met behulp van de verschillende modellen op de AGO-gegevens zijn vermeld in Tabel 6.

Bij het AGO-project is er sprake van een enigszins andere instructiemethodiek voor wiskunde dan bij het ID12-16 project. Bovendien zijn in de analyse van de AGO-gegevens twee extra variabelen betrokken. Het gaa' hier om een variabele op het niveau van de leerling, namelijk 'individuele begeleiding door de leraar' (BEGEL), en een variabele op het niveau van de klas, namelijk 'hoeveelheid' aan het curriculum bestede tijd (MTIJD).

In het begin van de analyse (onder *Model 1*) blijkt dat 39.8 procent van de variantie in prestatie bij wiskunde op het niveau van de leerling aanwezig is en het grootste deel (60.2 procent) tussen de klassen.

Bij introductie van de eerder genoemde leerlingvariabelen PSBTOT, DPSB en BEGEL in *Model 2* blijkt dat 14.8 procent van de leerling variantie wordt gereduceerd. Op het niveau van de klas is de reductie 79.2 procent. Er is daarnaast een positief effect van de absolute score op de voormeting PSBTOT op de eindprestatie in wiskunde (2,017), hetgeen overeenkomt met de continuïteitshypothese, die inhoudt dat prestaties continuïteit vertonen. Andersgezegd, wiskundige begaafdheid, zoals gemeten aan het begin, is een belangrijke voorspeller van de wiskunde-prestaties aan het eind.

Daarnaast is er een negatief effect van de relatieve voormeting DPSB (-1,670). Dit is een bevestiging van onze ongespecificeerde 'frog-pond' hypothese. De afstand die

Tabel 6. Uitkomsten van de multilevel analyse van de AGO-gegevens (n = 381; N = 15). Coëfficiënten gelijk aan nul zijn weggelaten. Tussen haakjes is de standaardfout vermeld

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4 en 5
vast deel				
gemiddelde	23,936	-85,764	-83,812	-100,982
PSBTOT		2,048 (0,285)	2,009 (0,280)	2,332 (0,294)
DPSB		-1,670 (0,289)	-1,646 (0,284)	-1,968 (0,297)
verklaring van helling-variantie van BEGEL				
door MPSB				-0,094 (0,037)
HPSB				-0,040 (0,016)
MSAM				2,042
random deel				
s^2 leerling	36,614	31,192		30,170
variantie klas				
t_0^2 gemiddelde	53,379 (1,395)	11,528 (0,687)		7,087 (0,483)
t_1^2 BEGEL			1,190 (0,045)	0,783 (0,338)
covariantie				
(t_0,t_1) gem.BEGEL		-0,528 (1,000)	-0,936 (0,593)	
DEV	2551,516	2460,409	2421,395	2411,618
diff. DEV				9,677
diff. df		2	0	5
met Model		1	2	3

leerlingen hebben tot het gemiddelde van hun klas is inderdaad van invloed op hun prestaties op de eindtoets. Men dient daarbij wel te letten op het negatieve teken (-1,670). Dit betekent dat de leerlingen die onder het gemiddelde scoren een positief effect ondervinden van hun positie in de klas. Voor leerlingen die boven het gemiddelde liggen geldt het omgekeerde. Dit effect is tegengesteld aan de hypothese die men in de literatuur aantreft over het effect van het 'frog-pond'.

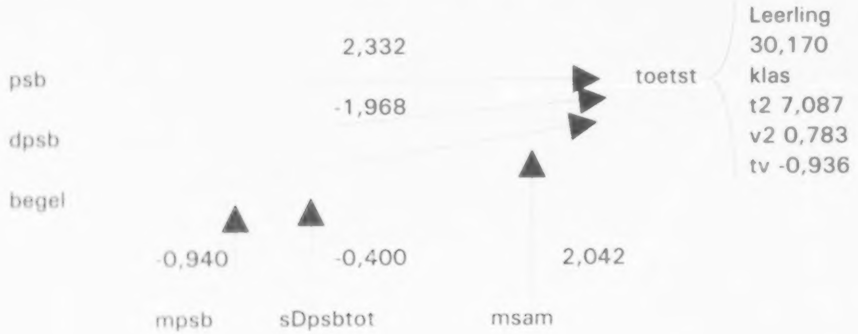
In *Model 3* wordt nagegaan of de individuele regressies uit Model 2 verschillen tussen de klassen vertonen. Het blijkt dat de coëfficiënt die de verschillen in de regressiehellingen van BEGEL aangeeft (t_1^2) significant is. Het is dus zinvol na te gaan of deze verschillen tussen klassen te verklaren zijn door klassevariabelen.

Uit de analyse waarbij gebruik wordt gemaakt van *Model 4* blijkt dat de verschillen in de hellingen van BEGEL worden verklaard door de gemiddelde wiskundige begaafdheid van de klas (MPSB), de heterogeniteit van de klassen (HPSB) en het

gemiddeld niveau van de samenwerking (MSAM). Het effect van zowel het klassegemiddelde als dat van heterogeniteit is negatief, respectievelijk -.094 en -.040.

De samenwerking in de klas en in de kleine groep blijkt een positieve invloed te hebben op het effect van de begeleiding (2.042).

In *Model 5* is verder nog gekeken of de genoemde klaskenmerken de interceptverschillen tussen de klassen kunnen verklaren. Dat is evenwel niet het geval. Het eindmodel is in een grafische voorstelling afgebeeld in Figuur 2.



Figuur 2. Uitkomsten multilevel analyse AGO-gegevens. De getallen links van de afhankelijke variabele (TOETS) duiden op de regressiecoëfficiënten; de getallen rechts daarvan op de resterende varianties

Conclusies en discussie

Drie hoofdconclusies

Er zijn drie hoofdconclusies te trekken. Ten eerste blijkt dat de wiskundige prestatie van leerlingen continuïteit vertoont: beginscores zijn belangrijke voorspellers van eindscores. Ten tweede blijkt dat de relatieve startpositie van een leerling invloed heeft op zijn prestaties op de eindtoets. Leerlingen die onder het gemiddelde van hun klas scoren, boeken winst en omgekeerd. Dit Robin Hood-effect is een opmerkelijke bevinding in deze studie, omdat de klassieke 'frog-pond' hypothese die juist heterogenisering voorspelt hier niet opgaat (het effect van heterogenisering wordt ook wel genoemd het Mattheus-effect: "wie heeft die zal gegeven worden, wie niet heeft zal ontnomen worden"). Overigens dient deze conclusie te worden bezien in de context van het gekozen analyse-model. Het homogeniserende effect van de relatieve startpositie van een leerling

in zijn klas, is een additioneel effect dat een nuancering betekent van het continuïteitseffect.

Een derde hoofdconclusie uit dit onderzoek betreft de effectiviteit van de individuele begeleiding van leerlingen door de leraar. Het blijkt dat deze begeleiding onder invloed staat van kenmerken van de klas. De individuele begeleiding door de leraar is effectiever naarmate de klas homogener is en naarmate er beter door de leerlingen wordt samengewerkt. Bovendien blijkt dat de individuele begeleiding door de leraar meer effect sorteert in zwakke klassen dan in sterke klassen. Deze drie conclusies worden hieronder nader uitgewerkt en ter discussie gesteld.

Variantie tussen klassen

De percentages tussenklasvariantie zijn in beide analyses als hoog te beschouwen. In het ID-project is deze variantie 40 procent en in het AGO-project is dat 60 procent. Het maakt dus veel uit in welke klas een leerling terechtkomt. Deze hoge percentages tussenklasvariantie hangen in de eerste plaats samen met het feit dat het om het vak wiskunde in het voortgezet onderwijs gaat. De prestaties van leerlingen bij wiskunde in het voortgezet onderwijs vertonen grote verschillen, al is dat gegeven op zichzelf nog geen verklaring voor verschillen tussen klassen. Daar komt bij dat "het leren van wiskunde buiten de school aanzienlijk moeilijker is dan het leren koken". [2] Leerlingen kunnen hiaten in hun wiskunde-kennis niet zo maar inhalen of compenseren door buitenschoolse ervaringen. In de tweede plaats is de hoge tussenklasvariantie te verklaren uit de wijze waarop door scholen de klassen in het voortgezet onderwijs worden samengesteld. Juist op vakken als wiskunde zijn de verschillen tussen klassen groot omdat de school vaak bewust zwakkere en sterkere klassen creëert door streaming, setting of dakpansystemen. De door ons gevonden hoge percentages tussenklasvariantie kunnen dus worden verklaard uit twee groepen factoren: (i) enerzijds de verschillen in beleid van scholen bij het samenstellen van hun klassen en (ii) anderzijds de aard van het vakgebied wiskunde in het voortgezet onderwijs dat grote verschillen tussen leerlingen genereert zonder dat daar compensaties buiten de school tegenover staan. In beide projecten bestond een variëteit aan klassecomposities: van meer heterogene tot meer heterogene klassen en van klassen met een laag gemiddelde tot klassen met een hoog gemiddelde. Bij andere vakken dan wiskunde en bij klassen op de basisschool vindt men lagere tussenklasvarianties dan in de door ons onderzochte situaties (zie bijvoorbeeld de bijdrage van Mooij & Van den Eeden in dit nummer).

Effecten van individuele variabelen

De uitkomsten komen in beide projecten (ID-project en AGO-project) in grote lijnen met elkaar overeen. De continuïteitshypothese met betrekking tot de absolute voormeting is bevestigd. Voorkennis, respectievelijk wiskundige begaafdheid blijkt een belangrijke voorspeller van de prestaties bij wiskunde. In beide projecten is het effect van de relatieve voormeting, die de relatieve klassepositie aangeeft negatief. Indien de klassepositie wordt beschouwd als een bron voor zelfwaardering (zie Bassis, 1976; Davis, 1966; Burstein, 1980), dan is dit resultaat opmerkelijk. In elders verricht onderzoek naar de 'frog-pond'

hypothese (relatieve klassepositie), werd een positief effect gevonden hetgeen inhield dat de leerlingen de weerslag ondervonden van hun zelfvertrouwen. De zwakke leerlingen (die onder het gemiddelde scoorden) werden zwakker en de sterke leerlingen (die boven het gemiddelde scoorden) werden sterker. Dat had een heterogenisering van de klasseprestaties tot gevolg (Bassis, 1976; Davis, 1966; Burstein, 1980). Onze resultaten zijn evenwel tegengesteld aan deze klassieke formulering van de 'frog-pond' hypothese, daar het teken negatief is. Er is sprake van een tendens tot homogenisering binnen de klas. De zwakke leerlingen (die onder het gemiddelde van hun klas scoorden) werden sterker en de sterke leerlingen (die boven het gemiddelde van hun klas scoorden) werden zwakker. Dar en Resh (1986a, 1986b) en Dar en Resh (in dit themanummer) wijzen evenwel op uitkomsten van onderzoek die onze uitkomsten bevestigen. De 'frog-pond' effecten zijn vooral gevonden op het affectieve domein: "no harmful effect is indicated on more cognitive and behavioral outcomes". Voor een relatief zwakke leerling betekent een hoger klassegemiddelde wel een lager zelfbeeld maar een desondanks hogere prestatie. Ook Terwel en Van den Eeden (1990, 1992) vonden positieve cognitieve effecten van een hoger klassegemiddelde voor de zwakke leerlingen.

Het lijkt aannemelijk dat de klassieke 'frog-pond' hypothese geen universeel verschijnsel betreft, maar dat men de effecten van de relatieve startpositie van een leerling in zijn klas altijd in relatie tot het gehanteerde analysemodel moet bezien. Het door ons gevonden effect is een additioneel effect dat bovenop het continuïteitseffect komt. Als men de relatieve voormeting alleen (dus zonder de absolute voormeting) in het model introduceert, slaat het teken om en past het resultaat (heterogenisering) in de klassieke 'frog-pond' hypothese. Het verdient evenwel voorkeur om zowel de absolute als de relatieve voormeting in het analysemodel op te nemen, omdat daarmee zowel de bijdrage van de absolute voormeting (continuïteit of heterogenisering) als de additionele bijdrage van de relatieve voormeting (homogenisering) zichtbaar wordt.

De uitkomst van ons onderzoek met betrekking tot de relatieve positie van een leerling in zijn klas, plaatst scholen voor een dilemma als zij alle leerlingen een stimulerende leeromgeving willen aanbieden. Voor ouders en leerlingen zou het gevonden effect van de relatieve positie in de klas een extra argument kunnen betekenen om zo hoog mogelijk te mikken als het gaat om een keuze voor een sterke of zwakke klas. Dit argument moet dan echter wel worden afgewogen tegen (i) het gevonden continuïteitseffect en (ii) het verschijnsel dat het argument mogelijk niet opgaat voor de allerzwakste leerlingen (in absolute zin) omdat zij niet beschikken over een minimum aan kennis om van de betere 'resources' in een sterke klas te profiteren.

Daarnaast blijkt bij het AGO-project geen direct effect van de begeleiding van individuele leerlingen door de leraar. Mogelijk is dit ontbreken van effect te verklaren uit het feit dat de leraar vaker individuele begeleiding geeft aan zwakke dan aan sterke leerlingen. We hebben (uiteraard) niet kunnen nagaan wat het effect zou zijn geweest wanneer de leraar een deel van de 'hulpbehoevende' leerlingen wel begeleiding zou hebben gegeven en een ander deel bewust niet. Dan pas kan men het effect vaststellen, maar in een normale praktijksituatie zijn aan een dergelijk design praktische en ethische bezwaren verbonden. Mogelijk is ook de wijze waarop in het algmeen de individuele begeleiding wordt gegeven niet adekwaat.

Effecten van kenmerken van de klas

Naast de opmerkelijke overeenkomsten in beide projecten, treden er verschillen op in de helling-varianties tussen de klassen bij de verschillende databestanden (zie figuur 1 en 2, met name de pijlen die dwars op de directe, individuele effecten staan). Afgezien van het effect van de absolute voormeting die bij beide bestanden hetzelfde is, treedt er tussen beide projecten een verschil op met betrekking tot de relatieve voormeting. Alleen bij het ID-project treden er met betrekking tot de relatieve voormeting verschillen op in de hellingen tussen de klassen. In het AGO-bestand zijn er alleen verschillen in hellingen met betrekking tot de individuele begeleiding (deze laatste variabele is alleen in het AGO-onderzoek gemeten). We gaan nu nader in op de verklaring van deze hellingverschillen door klaskenmerken.

Allereerst valt op dat in beide projecten in model 3 het overgrote deel van de tussenklasvariantie is 'wegverklaard' door de introductie van de twee individuele variabelen (absolute en relatieve voormeting). Bij het project ID is in model 3 nog slechts 5 procent van de oorspronkelijke tussenklasvariantie over, in het AGO is dit percentage 20. Het is dan ook niet verwonderlijk dat we in beide projecten geen directe effecten van klassekenmerken op het intercept konden vast stellen. Daarentegen werden in beide analyses wel effecten van klassekenmerken op de helling gevonden.

In het ID-bestand werd alleen een dergelijk effect vastgesteld van het samenstellingskenmerk 'gemiddeld niveau' op de relatieve voormeting, die homogenisering tot gevolg had. Hoe hoger het klassegemiddelde des te sterker het homogeniserende effect van de relatieve klassepositie van een leerling. Dit effect is te verklaren op grond van de drempelhypothese. De zwakkere leerlingen in de zwakste klassen beschikken niet over een minimum aan declaratieve en procedurele kennis om zich te kunnen optrekken aan het gemiddelde van hun klas. Een didactische verklaring zou kunnen zijn dat de orde en de samenwerking in de zwakke klassen problematisch zijn en dat de zwakste leerlingen het meest gevoelig zijn voor hun leeromgeving (Terwel & Van den Eeden 1990 en 1992; Dar & Resh, 1986a, 1986b). In die zin is de niveauhypothese bevestigd.

In het AGO-project komen nog meer effectieve klaskenmerken voor, zij het uitsluitend met betrekking tot de regressie van de eindscore voor wiskunde prestatie op de individuele begeleiding (dan wel in omgekeerde zin het 'leren zonder individuele begeleiding door de leraar'). Het zijn alleen deze regressies die van klas tot klas verschillen. De andere regressies (die op de absolute en de relatieve voormeting) zijn ongevoelig voor de samenstellings- en instructiekenmerken.

Het 'gemiddelde niveau' van de klas als samenstellingskenmerk blijkt via het effect van begeleiding (BEGEL) van invloed op wiskunde prestatie. Het werken zonder individuele begeleiding door de leraar levert voor een leerling een hoger rendement op in klassen met een hoog gemiddelde dan in klassen met een laag gemiddelde. Men kan dit als volgt interpreteren. Een leerling die het zonder speciale hulp van de leraar moet stellen, kan in sterke klassen vaker terugvallen op 'resources' van medeleerlingen. Wellicht wordt dit effect van 'resource sharing' nog versterkt door het feit dat in sterke klassen de samenwerking tussen leerlingen beter verloopt dan in zwakke klassen (zie

de positieve correlatie op klasseniveau tussen het klassegemiddelde op de voormeting en de samenwerking .23).

Het effect van individuele begeleiding door de leraar wordt versterkt door de 'homogeniteit' van de klas (negatief vastgesteld door heterogeniteit met behulp van de standaarddeviaties op de voormeting). Mogelijk stelt een heterogene klas hogere eisen aan de leraar waardoor zijn/haar begeleiding van individuele leerlingen minder effectief is. Het is voor de leraar in een homogene klas gemakkelijker het grootste deel van zijn leerlingen na een klassikale instructie aan het werk te krijgen, terwijl hij/zij dan de handen vrij heeft om individuele leerlingen te begeleiden. Tegen de achtergrond van de specifieke AGO-didactiek, kan men zich voorstellen dat de klassikale instructie door de leraar in een relatief homogene klas beter past bij het grootste deel van de leerlingen (afstemming of 'diactic fit'). In de volgende AGO-fasen zijn dan minder problemen te verwachten. Theoretisch is deze verklaring te onderbouwen op basis van de niveautheorie van Van Hiele (1986) waarin de 'onverstaanbaarheid' tussen leerlingen onderling en tussen leerling en leraar een belangrijke plaats inneemt (1986). Hoe homogener de klas hoe beter leerlingen elkaar begrijpen en hoe beter de leraar zijn aandacht kan richten op de zwakkere leerlingen die zijn speciale hulp nodig hebben.

Bovendien is er een effect van de samenwerking in de klas als een instructiekenmerk op het rendement van de begeleiding van individuele leerlingen door de leraar. Hoe beter er wordt samengewerkt hoe hoger dat rendement. Hier is een soortgelijke verklaring van toepassing als bij het effect van homogeniteit. Als de leerlingen in de klas goed samenwerken (elkaar helpen, elkaar begrijpen) heeft de leraar de mogelijkheid om zwakkere leerlingen adequate begeleiding te geven. In klassen waarin goed wordt samengewerkt kan de leraar in alle rust aandacht besteden aan leerlingen die speciale begeleiding nodig hebben. Daar komt nog bij dat in de samenwerking tussen leerlingen zichtbaar wordt waar precies hiaten zitten. Het samenwerken is een werkvorm waarin het denkproces van leerlingen wordt geëxternaliseerd, en daarmee toegankelijk wordt voor interventie door de leraar.

Het instructiekenmerk 'instructieklimaat' blijkt niet relevant te zijn voor het leerproces van de leerling.

In beide projecten kan als overeenkomst worden geconstateerd dat de absolute voormeting een positief effect en de relatieve nameting een negatief effect heeft op studieprestaties bij wiskunde. Enig effect van de klassevariabelen op het intercept was in beide projecten afwezig.

Uitgangspunten voor verder onderzoek

Ons onderzoek geeft aanleiding tot het formuleren van drie uitgangspunten voor verder onderzoek op dit gebied. Het eerste uitgangspunt is dat effecten van klassesamenstelling dienen te worden onderzocht als inwerkend op onderwijsleerprocessen in de klas. De samenstelling van de klas faciliteert of remt bepaalde intermediërende processen en levert daarmee op indirecte wijze een bijdrage aan de totstandkoming van de eindprestaties bij wiskunde. Dit theoretisch uitgangspunt maakt de door ons gevonden

interactie-effecten van klassesamenstelling begrijpelijk. Het kan worden uitgewerkt in de richting van een theorie, waarvoor die van de sociale facilitering zeer goed in aanmerking komt. Deze theorie houdt in dat in de leeromgeving hulpbronnen ('resources') aanwezig zijn die bepaalde individuele processen faciliteren zoals (i) de begeleiding door de leraar en (ii) het leerproces van de leerling. In dit artikel werden de samenstellingskenmerken zoals 'gemiddeld niveau' en 'homogeniteit' en het instructiekenmerk 'samenwerking' als dergelijke hulpbronnen gezien voor het leerproces in het vak wiskunde. Deze theorie van de sociale facilitering wordt op dit ogenblik op ruime schaal gehanteerd en ligt ten grondslag aan bijvoorbeeld de theorie van de sociale leeromgeving die eveneens uitgaat van klassesamenstelling (Dar & Resh, 1986a, 1986b; Dar & Resh, 1994).

Het tweede uitgangspunt ligt in het eerste vervat. De samenstellingskenmerken worden gemeten bij de leerlingen en vervolgens via een of andere berekening per klas gegroepeerd. Het gaat hier om het gemiddelde en de standaarddeviatie. Deze rekenkundige maten op zich blijven zonder betekenis zolang zij niet worden geïnterpreteerd. In het bovenstaande hebben we ze respectievelijk als 'gemiddeld niveau' en 'heterogeniteit/homogeniteit' genoemd als een hulpbron op het niveau van de klas.

Het derde uitgangspunt heeft betrekking op de onderwijsleersituatie. Het zou een misvatting zijn wanneer het onderzoek naar het effect van samenstellingskenmerken in klassen zou plaatsvinden los van het vakgebied (wiskunde) en los van de gehanteerde didactiek. Het didactisch model geeft aan in welke mate er ruimte is voor de invloed van klassesamenstellingskenmerken. Anders gezegd, het didactisch model biedt een interpretatiekader waarbinnen het effect van klassesamenstelling te begrijpen valt als van invloed op de leerprocessen bij de leerling. In dit artikel is dan ook geprobeerd de gevonden effecten te verklaren in het licht van het didactisch model. Helaas blijft dit punt in het meeste onderzoek naar klassesamenstelling sterk onderbelicht.

Uit deze algemene conclusies volgen de wegen voor verder onderzoek naar klassesamenstellingseffecten. Er zullen drie richtingen van interpretatie verder dienen te worden geëxploreerd: de interpretatie van de verdelingskarakteristieken die als samenstellingskenmerk dienst doen in theoretische termen, het gebruik van een oriënterende theorie van waaruit hypothesen kunnen worden afgeleid en het betrekken van de context van de situatie van de onderwijsinstructie bij de interpretatie van resultaten van het onderzoek. In dit artikel hebben we, uitgaande van de theorie over sociale facilitering, van deze drie uitgangspunten een voorbeeld gegeven.

Summary

In two research projects class composition was studied from the theory of 'social facilitation'. The research question is: what are the effects of class composition on the process of learning in secondary mathematics? A multilevel perspective was used. The conclusions are as follows: (i) achievement scores show continuity from pretest to posttest, but the relative position in class has a mitigating effect; (ii) the 'frog-pond'

hypothesis, predicting a fan spread effect on the basis of the relative position in the class, did not occur; (iii) guidance by the teacher is more effective in homogeneous classes than in heterogeneous classes; (iv) guidance is more effective in cooperative classes than in non-cooperative classes; (v) guidance is more effective in low achieving classes than in high achieving classes. The implications for theory and practice are discussed.

Correspondentieadres: J. Terwel, Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam, Herengracht 256, 1016 BV Amsterdam. P. van den Eeden, Vakgroep Methoden en Technieken, Vrije Universiteit, Koningslaan 22, 1075 AD Amsterdam.

Noten

1. In een recent onderzoek van Mason en Good (1993) werden eveneens positieve resultaten gevonden bij een didactisch model dat vergelijkbaar is met het AGO-model ("Whole class ad hoc teaching: a whole class model that provided for student diversity through ad hoc remediation and enrichment on a daily basis with small groups").

2. Deze opmerking is een parafrase op de uitspraak van Leune "Het leren van de Franse taal is buiten de school aanzienlijk moeilijker dan het leren koken" (Leune, 1983).

Literatuur

Bassis, M.S. (1976). The campus as a frog pond: a theoretical and a empirical reassessment. *American Journal of Sociology, 82,* 1318-1326.

Beckerman, T.M., & Good, T.L. (1981). The classroom ratio of high- and low-aptitude students and its effects on achievement. *American Educational Research Journal, 18,* 31, 7-337.

Bryk, A.S., & Raudenbush, S.W. (1992). *Hierarchical linear models.* Newbury Park: Sage.

Burstein, L. (1980). The role of levels of analysis in the specification of educational effects. In R. Dreeben & J.A. Thomas (Eds.), *The analysis of educational behavior: Vol. 1. Issues in micro-analysis* (pp. 119-190). Cambridge: Boellingen.

Cohen, E.G., Lotan, R.A., & Leechor, Ch. (1989). Can classrooms learn? *Sociology of Education, 62,* 75-94.

Dar, Y., & Resh, N. (1986,a). *Classroom composition and pupil achievement: A study of the effects of ability-based classes.* New York: Gordon & Breach.

Dar, Y., & Resh, N. (1986,b). Classroom intellectual composition and academic achievement. *American Educational Research Journal, 3,* 357-374.

Davis, J. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology, 72,* 17-31

Dreeben, R., & Barr, R. (1987). An organizational analysis of curriculum and instruction. In M.T. Hallinan (Ed.), *The social organization of schools.* New York: Plenum.

Goldstein, H. (1987). *Multilevel models in educational and social research.* London: Griffin/New York: Oxford University Press.

Good, T.L., & Marshall, S. (1984). Do students learn more in heterogeneous groups? In P.L. Peterson, L.C. Wilkinson, & M. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction.* Orlando: Academic Press.

Hallinan, M.T. (1987). Ability grouping and student learning. In M.T. Hallinan (Ed.), *The social organization of schools* (pp. 41-69). New York: Plenum.

Herfs, P.G.P., Mertens, E.H.M., Perrenet, J.Chr., & Terwel, J. (1991). *Leren door samenwerken* (Forum Reeks SVO). Lisse: Swets & Zeitlinger.

Hiele, P.M. van (1986). *Structure and insight: A theory of mathematics education.* Orlando: Academic Press.

Klerk, L.F.W., de (1991). De rol van voorkennis bij het verwerven van kennis. In S. Dijkstra, H.P.M. Krammer, & J.M. Pieters, *De onderwijskundig ontwerper.* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

BEST COPY AVAILABLE

Leechor, C. (1988). *How high and low achieving students differentially benefit from working together in cooperative small groups*. Stanford: Stanford University, School of Education (Dissertatie).

Leune, J. M. C. (1983). De reikwijdte van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs. In B. Creemers, W. Hoeben, & K. Koops, *De kwaliteit van het onderwijs*. Groningen: RION/Wolters-Noordhoff.

Longford, N. (1986). *VARCL-interactive software for variance component analysis. Applications for survey data.*

Mason, D.A., & Good, T.J. (1993). Effects of two-group and whole-class teaching on regrouped elementary students' mathematics achievement. *American Educational Research Journal, 30*, 328-360.

Oakes, J. (1986). *Keeping track, How schools structure inequality*. New Haven/London: Yale University.

Terwel, J., Herfs, P.G.P., Dekker, R., & Akkermans, A. (1988). *Implementatie en effecten van interne differentiatie* (Selecta Reeks). Den Haag: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO).

Terwel, J., Perrenet, J.Chr., Mertens, E.H.M., & Herfs, P. (1992). Effecten van een curriculum-innovatie in het voortgezet onderwijs bij wiskunde. *Pedagogisch Tijdschrift, 16*, nr. 5/6, 308-321.

Terwel, J., & Van den Eeden, P. (1990). De toepassing van een model voor multilevelanalyse bij curriculumevaluatie: effecten van gedifferentieerd wiskunde-onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijs-research, 15*(5), 273-285.

Terwel, J., & Van den Eeden, P. (1992). Differentiële effecten van het werken in kleine groepen: theorie, hypothesen en onderzoek. *Pedagogische Studieën, 51*, 51-66.

Webb, N.M. (1982) Group composition, group interaction, and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology, 74*, 475-484.

Webb, N.M., & Kenderski (1984). Student interaction and learning in small group and whole class settings. In P.L. Peterson, L.C. Wilkinson, & M. Hallinan (Eds.), *The social context of instruction* (pp. 152-170). Orlando: Academic Press.

Willms, J. D. (1986). Social class segregation and its relationship to pupils' examination results in Scotland. *American Sociological Review, 51*, 224-241.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.15. Secundair onderwijs, schooltypen, schoolvakken
Swidoc trefwoorden:
Klassesamenstelling
Instructieprocessen
Wiskunde

Ped. T. 19 (1994), nr. 2, p. 175-183

Waarover spraken zij?
Enkele opmerkingen naar aanleiding van onderzoek naar klasse- en groepssamenstelling

J. L. PESCHAR

Samenvatting

In dit artikel worden de verschillende bijdragen in dit themanummer in een breder perspectief geplaatst. In de eerste plaats wordt geconstateerd dat over de mate en grootte van groeps(vorm) effecten nog steeds niet duidelijk kan worden beslist. In de tweede plaats lijkt het voorkomen van effecten samen te hangen met specifieke omstandigheden, maar soms ook met de onderzoeksopzet. In de derde plaats is niet altijd duidelijk in hoeverre een heterogeniteitseffect op zichzelf staat, of gewoon de uitdrukking is van andere invloeden. Tenslotte valt op dat de wetenschappelijke discussie soms vermengd wordt met een politiek debat. Na een reconstructie van de onderzoeksvraag wordt kort ingegaan op de theoretisch beperkte basis van de gebruikelijke schooleffectiviteitsmodellen en de overdreven nadruk op significante effecten in het multi-level onderzoek. Zowel het (internationale) indicatoren onderzoek als de nieuw te starten loopbaancohorten in Nederland lijken goede mogelijkheden te bieden voor het onderzoek naar effecten van groepssamenstelling op schoolprestaties en -loopbanen.

1. Achtergrond

In dit speciale nummer van het *Pedagogisch Tijdschrift* is een aantal bijzondere bijdragen opgenomen over de mate waarin effecten op groepsniveau van invloed zijn op leerprestaties van leerlingen. Uit de verschillende bijdragen blijken verschillende dingen. In de eerste plaats bestaat de discussie over de mate en grootte van groeps(vorm) effecten reeds lang en is kennelijk nog steeds niet duidelijk beslist. In de tweede plaats zijn de effecten soms wel, maar soms ook niet aangetoond. Dit lijkt samen te hangen met specifieke omstandigheden, maar soms ook met de onderzoeksopzet. In de derde plaats is niet altijd duidelijk in hoeverre een heterogeniteitseffect op zichzelf staat, of gewoon de uitdrukking is van andere invloeden. Tenslotte valt op dat de wetenschappelijke discussie soms vermengd wordt met een politiek debat: welke vorm past het beste binnen een bepaald politiek programma? Tegen deze achtergrond wil ik enkele kanttekeningen plaatsen bij het verrichte onderzoek en enkele verdere aandachtspunten suggereren.

2. De onderzoeksvragen

In het onderzoek naar de effecten van heterogeniteit kan de onderzoeksvraag als volgt worden omschreven: Zijn er specifieke effecten van groepssamenstelling op leerprestaties

van kinderen, wanneer andere relevante oorzaken/factoren worden buitengesloten? In feite is deze vraag een specificatie van een algemeen model, waarin een veelheid van factoren de leerprestaties van kinderen bepaalt. In algemene vorm ziet dit model er als volgt uit:

Leerprestaties (op een bepaald terrein) zijn een *functie* van:
- individuele kenmerken van de leerling
  (zoals: motivatie, intelligentie, doorzettingsvermogen)
- kenmerken van de sociale omgeving van een leerling
  (zoals: sociale positie ouders, peergroup, buurt)
- kenmerken van de school
  (zoals: type, organisatie, curriculum, visie, denominatie)
- kenmerken van het curriculum
  (zoals: aard van vak, structuur, didactische aanpak)
- kenmerken van het instructieproces
  (zoals: leerkracht, groeperingsvorm, leertijd)
- kenmerken van plaats en tijd
  (zoals: regio, land, periode)

Laten we gemakshalve even aannemen dat een dergelijk model voldoende compleet zou zijn geformuleerd. Dan kan hieruit worden afgeleid dat voor de vaststelling van *het* effect van heterogene groepsvormen tegelijkertijd op vele relevante factoren moet worden gecontroleerd. Er staat immers anders niet voldoende vast dat een eventueel geconstateerd effect eigenlijk niet door andere of samenhangende kenmerken zou zijn veroorzaakt.

Nu is het definitief vaststellen van de werking van een bepaald kenmerk in het algemeen niet gemakkelijk; er kunnen altijd andere verklaringen gelden; er kunnen in de loop van de tijd veranderingen optreden; de werking hoeft niet voor elk vak of elk niveau gelijk te zijn. Kortom, het blijft een ingewikkelde puzzel voor onderzoekers en beleidmakers. Men zou natuurlijk kunnen tegenwerpen dat hiermee een zeer hoge eis aan onderzoek op dit terrein (maar ook op andere gebieden) wordt gesteld. Toch is het uiteenrafelen van de invloed van concurrerende effecten op leerprestaties een hoofdopgave van onderwijsonderzoek. Daarom lijkt de eis niet te hoog gesteld. Bovendien kunnen we aan het boven omschreven algemene model nog enkele andere inzichten ontlenen, die wellicht van belang zijn. In de hierna volgende paragrafen wordt daarop ingegaan.

3. Achterliggende modellen

Het schooleffectiviteitsonderzoek van de laatste jaren kenmerkt zich door vooruitgang op een tweetal terreinen. In de eerste plaats is het meer dan voorheen gebaseerd op conceptuele modellen; veronderstelde samenhangen van kenmerken op verschillende niveaus. In de tweede plaats is er technisch grote vooruitgang gemaakt, zoals ook uit dit nummer van *Pedagogisch Tijdschrift* blijkt. De ontwikkeling van multi-level analysetechnieken stelt de onderzoeker in staat effecten op verschillende niveaus

tegelijkertijd te bestuderen. Over beide ontwikkelingen vallen enkele opmerkingen te maken.

Een veel geciteerd en gehanteerd conceptueel schema in de schooleffectiviteitsresearch is dat van Scheerens (1990). Hierin worden kenmerken van leerlingen en scholen aan elkaar gerelateerd zoals die verondersteld worden van invloed te zijn op leerprestaties of leerwinst van leerlingen. Het schema is gebaseerd op een uitvoerige analyse van allerlei verricht onderzoek en heeft als zodanig grote waarde voor een onderzoeker. Niettemin wordt vaak verondersteld dat hiermee ook is *bewezen* dat de vele mogelijke invloeden als zodanig werken. Zonder afbreuk te doen aan een dergelijk schema, kan men het beter verstaan als een samenhangend netwerk van hypothesen. Immers, er zijn vrijwel geen onderzoeken beschikbaar waarin netto effecten van afzonderlijke kenmerken tegelijkertijd zijn vastgesteld.

In de tweede plaats suggereert een dergelijk schema --in de wandeling dan ook nog als model betiteld-- dat voor de verschillende relaties ook een *verklaring* zou zijn gegeven of te geven. Toegepast op het heterogeniteitsonderzoek --als onderdeel van de effectiviteitstraditie-- zou dit betekenen dat we ook zouden kunnen verklaren waarom dergelijke effecten optreden. Uit de verschillende artikelen in dit nummer valt af te leiden dat dit nog maar zelden het geval is. Dar en Resh bespreken een aantal theoretische opvattingen, die echter in het empirische onderzoek niet blijken te worden ondersteund. De Vries en Guldemond vinden wel empirische effecten, die echter niet eenduidig naar theoretisch veronderstelde verklaringen teruggrijpen. De vraag, met andere woorden is, in hoeverre eventuele gevonden verbanden van een verklaring kunnen worden voorzien. Terecht constateren de redacteuren van dit nummer dan ook in de Inleiding dat de manier waarop effecten tot stand komen nog grotendeels onzichtbaar is gebleven: ze zijn verstopt in de black box.

Dat is overigens in meer onderzoek het geval en men kan het voor een deel ook toeschrijven aan een jonge traditie in het vak. Toch zou men in dit opzicht een bescheiden positie moeten innemen. Ik licht dit toe aan de hand van twee voorbeelden uit belendend onderzoek. De bekende studie van Hofman (1993) laat zien dat sommige schoolbesturen *kennelijk* effectiever zijn in het realiseren van leerwinst dan andere. De leerwinst blijkt groter bij basisschoolleerlingen op katholieke scholen, ook wanneer constant wordt gehouden op relevante populatiekenmerken[1]. De impliciete conclusie die hieruit wordt getrokken is, dat een bepaalde vorm van organisatie (op katholieke scholen) prestatieverhogend zou werken. Over die organisatie is echter alleen maar bekend dat het samenhangt met leerwinst. In feite wordt er een stap overgeslagen: Eerst zou moeten worden vastgesteld in hoeverre de organisatie als effectief (naar organisatiekenmerken) is te typeren en vervolgens zou moeten worden vastgesteld of binnen als zodanig effectief te typeren scholen sprake is van meer leerwinst. Als een dergelijke keten zou worden bevestigd, dan zou er ook een duidelijker verklaring zijn gevonden. De vraag waarom katholieke scholen(besturen) "effectiever" waren, moest nu worden afgedaan met een verwijzing naar het bekende onderzoek van Coleman en Hoffer (1987): deze zouden immers niet alleen hebben gevonden, maar ook hebben verklaard waarom leerlingen op katholieke scholen beter presteerden dan op de openbare scholen, onder constanthouding van relevante persoonskenmerken.

Hier nu speelt een merkwaardige zaak. Coleman en Hoffer hebben inderdaad aangetoond dàt er een empirische relatie tussen denominatie en leerprestaties bestaat in de USA. Daarvoor hebben ze een verklaring opgesteld: op katholieke scholen zou sprake zijn van een hechter netwerk van ouders en een homogener waardenpatroon met betrekking tot schoolprestaties. Er wordt dan wel gesproken over het sociaal kapitaal van ouders. De nadruk van ouders op schoolrelevante waarden versterkt de mogelijkheid dat scholen effectiever kennis kunnen overdragen en als een "functionele gemeenschap" kunnen opereren. Deze redenering is echter *achteraf* opgesteld om de gevonden samenhangen te kunnen verklaren, maar als zodanig nooit getoetst: niet aan eigen materiaal, noch in ander onderzoek. Een verwijzing naar de *theorie van het sociaal kapitaal* van Coleman kan dan ook weinig verklaring bieden, gegeven de empirische status ervan[2].

4. Over variantie, significantie en relevantie

Voor het afwegen van de relatieve invloed van verschillende factoren die tegelijk spelen, zijn multivariate analyseprogramma's noodzakelijk. Lange tijd bestond er alleen de mogelijkheid om ofwel alleen op het niveau van de individuele leerling te analyseren, ofwel alleen met de groepsgemiddelden per klas. Sinds in het midden van de jaren 80 multi-level analysemethoden ontwikkeld zijn, is het mogelijk beide (soms zelfs meerdere) niveaus tegelijk in een analyse op te nemen. Dit is een duidelijke vooruitgang en maakt het onderzoek naar nieuwe vragen mogelijk. Met name de invloed van de groep(-ssamenstelling) op individuele kenmerken kan nu op adequate wijze worden onderzocht.

Hoewel sprake van vooruitgang, dreigen er toch twee mogelijke nadelen te gaan ontstaan. In de eerste plaats zijn de resultaten van ingewikkelde analysemethoden niet gemakkelijk voor een groter --lees ook beleidmakers-- publiek inzichtelijk. De nadruk ligt immers op de vraag of een bepaald model goed past. Bij een dergelijke werkwijze wordt gemakkelijk vergeten dat pas na een beschrijving van het materiaal een meeromvattende analyse past. Met andere woorden, de bewijskracht van een methode hangt ook af van de mate waarin onderzoekers erin slagen de resultaten te plaatsen in een context van begrijpelijke en interpreteerbare resultaten.

In het verlengde hiervan valt op dat --door de nadruk op het passend (fitten) krijgen van een model-- veel onderzoeksresultaten alleen maar worden gerapporteerd in termen van variantie en significantie. De voorbeelden zijn dichtbij: Van de totale variantie in leerlingprestaties wordt een deel "verklaard" door de groepskenmerken, een ander deel blijft toegeschreven aan de individuele variatie tussen leerlingen. De vraag in hoeverre een eenmaal geselecteerd model past op de gegevens wordt uitgedrukt in een *significantie*grootheid: de kans dat het model niet met de werkelijkheid overeenkomt. Voor de beoordeling van de *relevantie* van een model zijn echter op zijn minst nog twee soorten informatie nodig. In de eerste plaats zijn de schattingen van de sterkte van de verschillende effecten nodig: deze parameters moeten natuurlijk significant zijn om te kunnen worden opgenomen in een model. Maar aangezien variabelen vaak in een verschillende metriek[3] worden gemeten, zeggen de parameterschattingen op zichzelf niet zoveel. Informatiever is het dan ook om --op basis van een eenmaal gekozen model--

door te rekenen wat de grootte van een bepaald effect zou zijn. Dan valt ook vast te stellen of een effect niet alleen significant, maar ook relevant is[4].

Ook in deze aflevering van *Pedagogisch Tijdschrift* blijkt dat effecten van heterogeniteit soms wel, maar soms ook niet kunnen worden vastgesteld. Het is natuurlijk goed mogelijk dat dit afhangt van de gekozen afhankelijke variabele: soms is dat wiskunde, soms taal, soms het bereikte eindniveau in het secundair onderwijs. Verder maakt het ongetwijfeld uit of een afhankelijke variabele aan het eind van het basis*onderwijs* of aan het eind van de basis*vorming* wordt gemeten. Immers, in het laatste geval zijn er --in principe-- veel meer potentiële invloeden, die aan het bereikte resultaat hebben kunnen bijdragen. Gaandeweg wordt de invloed van "thuis" bovendien minder en die van de omgeving des te belangrijker. Het is derhalve onrealistisch een soort standaardeffect te verwachten, dat voor verschillende criteria, voor verschillende stadia in de schoolloopbaan constant is. Als deze constatering juist is, dan zijn de implicaties verregaand. Onderzoek naar bepaalde effecten moet in verschillende stadia van de ontwikkeling worden verricht, en voor verschillende criteria worden vastgesteld. Pas dan is het mogelijk vast te stellen of er enige systematiek in gevonden lage of hoge effecten bestaat. Bovendien -- en dat is voor de basisvorming niet onrelevant-- komen ook andere criteria in beeld. Naast de cognitieve maten zouden ook sociaal-emotionele criteria moeten worden gehanteerd om vast te stellen of er sprake is van duidelijke klasse- of groepseffecten.

5. Het belang van onderwijsindicatoren

Er is de laatste jaren meer belangstelling voor de evaluatie van het onderwijs dan in de voorliggende decennia. Dat uit zich enerzijds in evaluaties op nationale schaal (Commissie Evaluatie Basisonderwijs (CEB), Evaluatie Basisvorming, Evaluatie "Weer Samen Naar School"), anderzijds in de startende ontwikkeling van onderwijsindicatoren. Op met name deze laatste ontwikkelingen --zowel nationaal als internationaal-- wil ik hier kort ingaan.

Eind 1993 publiceerde de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) voor de tweede keer *Education at a Glance* (OECD, 1993). In dit rapport wordt een overzicht voor de OESO-landen gegeven van middelen, organisatievormen en effecten op het terrein van het onderwijs. Hoewel de gegevens wisselen van kwaliteit en compleetheid kan er toch een beeld van het onderwijs in verschillende landen worden geconstrueerd. Opvallend is natuurlijk de aandacht voor de leerprestaties, zoals die in de verschillende landen worden behaald. Gebruikmakend van de IEA-gegevens uit de jaren 80 blijkt onder meer dat Nederland qua wiskunderesultaten na Japan op de tweede plaats staat. De prestaties in begrijpend lezen komen echter maar nauwelijks in de buurt van het internationale gemiddelde.

Interessanter dan deze Olympiade is echter de variatie in prestaties tussen scholen. Het blijkt dat in sommige landen de variatie tussen scholen zeer groot is (o.a. Nederland en Duitsland) en in andere landen verwaarloosbaar klein (Scandinavische landen). Gemakkelijk wordt hieraan de conclusie verbonden dat vormen van "comprehensive education" --en dus heterogeniteit-- er toe leiden dat scholen meer gelijkheid in prestaties

bevorderen. Natuurlijk is er iets anders aan de hand: de bestaande variatie tussen leerlingen wordt door een selectief systeem (als het Nederlandse) op een andere wijze verdeeld over scholen: in Nederland zijn dit tegelijkertijd schooltypen (vbo, mavo, havo, vwo). Het is dus niet verbazend dat in Zweden de binnen-school variatie dus groter moet zijn dan in Nederland. Het is daarom niet onbelangrijk dat dergelijke presentaties vergezeld worden van alle relevante gegevens. Bovendien moet bedacht worden dat internationale indicatoren *per definitie* gegevens op macro-niveau zijn: op verschillende terreinen worden tijdreeksen van gegevens gepresenteerd. Hoewel er misschien een samenhang tussen deze reeksen kan worden geconstateerd, mag deze natuurlijk niet in termen van oorzaak en gevolg worden geïnterpreteerd. Dat kan alleen maar wanneer in dezelfde populatie voor dezelfde personen dezelfde informatie is verzameld: een duidelijk pleidooi voor het type onderzoek op micro-niveau dat in de heterogeniteitstraditie reeds plaatsvindt.

Ook op nationaal niveau is de belangstelling voor indicatoren groeiende. Vanaf 1994 zal het Onderwijsverslag door de Inspectie van het Onderwijs worden verzorgd. Uit te ontwikkelen indicatoren zal kunnen worden opgemaakt in hoeverre het onderwijs op bepaalde criteria verbetert of juist niet. Indicatoren zijn overigens reeds voor de evaluatie van de basisvorming ontwikkeld, om na te gaan of doeleinden van de basisvorming worden gerealiseerd (zie Schouten, 1987). Het is van belang dat dergelijke informatie op voldoende consistente wijze wordt verzameld en gerapporteerd. Maar ook hier geldt dat samenhangen die op macro-niveau tussen indicatoren bestaan, op micro-niveau in leerlingenonderzoek moeten worden bevestigd.

Dat geldt des te meer wanneer de indicatoren een belangrijke plaats gaan krijgen in het onderwijsbeleid. Door de toenemende decentralisatie en deregulering zullen overheden de (onderwijs)-processen niet meer van dichtbij, maar meer op afstand gaan volgen. Het ligt voor de hand te verwachten dat "in ruil" voor deze vrijheid aan de scholen wordt gevraagd relevante informatie over het onderwijsproces te verstrekken. In het verlengde hiervan komt dus de vraag in hoeverre leerprestaties die op bepaalde scholen worden behaald een functie zijn van individuele kenmerken van leerlingen, of van kenmerken van de school. Het uiteenrafelen van deze relatieve invloeden --zoals in het heterogeniteitsonderzoek ondernomen-- wordt daarmee ook in een beleidscontext relevant.

6. Enkele perspectieven

In het voorgaande is al een enkel perspectief geschetst voor toekomstig onderzoek. In het verlengde hiervan kunnen nog enkele andere wenselijkheden en mogelijkheden worden genoemd. Er werd al betoogd dat onderzoek op leerlingniveau de macro-indicatoren moet aanvullen. Ook werd geconstateerd dat nog vaak effecten van groeperingsvormen --maar ook op aangrenzende onderzoeksterreinen-- op basis van een incompleet model worden geschat: het netto-effect van een maatregel of conditie kan alleen zuiver worden bepaald wanneer de andere relevante invloeden bekend zijn. Dat vraagt om gegevensbestanden, waarin deze zijn verzameld. Nu is er ongetwijfeld geen enkel databestand te vinden waarin alles is opgenomen; dat zou ongeveer een

verdubbeling van de realiteit inhouden. Maar de twee nieuw te starten schoolloopbaancohorten in het basisonderwijs (het zgn. PRIMA-cohort) en dat in het voortgezet onderwijs (VOCL-93 cohort) openen zeer goede perspectieven. De beide cohorten dienen voor de evaluatie van verschillende grootschalige maatregelen en vernieuwingen in het onderwijs: basisonderwijs, basisvorming, onderwijsvoorrangsbeleid, Weer Samen Naar School en Taak en Toerusting. Dit *multi-purpose* karakter vereist dat veel verschillende informatie moet worden opgenomen. Maar bij de opzet van beide cohorten is tegelijk vastgelegd dat relevante deelgroepen kunnen worden geselecteerd en aanvullend opnieuw kunnen worden onderzocht[5]. Dat opent vele mogelijkheden voor onderzoek naar de effecten van specifieke groeperingsvormen of didactische benaderingen in zowel het basis- als het voorgezet onderwijs. Een voordeel is dat er ongetwijfeld binnen het cohort een voldoende grote controlegroep gevonden kan worden om de effecten tegen af te kunnen zetten.

Dergelijk diepteonderzoek is ook om een andere reden nog van belang. Eerder werd erop gewezen dat verklaringen in onderzoek vaak moeten worden gezocht in de *black box*. Uit het schematische algemene model kan echter afgeleid worden dat een groot deel van de mogelijke effecten plaatsvindt in interactiesituaties tussen leerkrachten en leerlingen met behulp van instructiemateriaal. De grootschalige leerlingonderzoeken bieden daarover geen informatie[6]. Maar wanneer op basis van theoretische veronderstellingen een selectie kan worden gemaakt binnen het cohort, dan kunnen daar aanvullende gegevens worden verzameld. Dan behoort het ook tot de mogelijkheden interactiesituaties te gaan observeren. Steeds is bovendien bekend wat de relatie tussen de selectie en het totale cohort is, zodat ook generaliserende uitspraken mogelijk zijn. De grote cohorten staan verder toe voldoende precieze schattingen van effecten te maken.

Nog in een ander opzicht bieden de cohorten een mogelijkheid voor het verbeteren van verklaringen. In de Inleiding is door Terwel en De Vries al gesignaleerd dat verschillende theoretische noties nader dienen te worden uitgewerkt. En ook Dar en Resh (dit nummer) merken op dat het gaat om "a set of school processes of resource allocation which activate classroom processes of learning interaction and commitment to learning". Het is misschien niet onverstandig om tegelijkertijd een aantal concurrerende theorieën en verklaringen te ontwerpen, die op basis van dezelfde data kunnen worden getoetst. Daarbij zou een iets minder ethnocentrisch gezichtspunt wellicht vruchtbaar kunnen zijn. Potentiële verklaringen kunnen uit verschillende theoretische tradities komen: sociale psychologie, pedagogiek, cognitieve psychologie, institutionele sociologie, rational choice of de economie. Daaraan is niets mis, wel het gebrek aan toetsing van deze gezichtspunten.

7. Afsluitend

Tenslotte nog een relativerend woord. In het voorgaande is betoogd dat ons inzicht in de effecten van groeperingsvormen nog niet optimaal is; dat de theoretische verklaringen uitwerking en vooral toetsing behoeven; maar dat nieuwe gegevensverzamelingen fraaie perspectieven bieden. Essentieel inzicht ontbreekt vooral over de effectgrootte

van allerlei maatregelen en aanpakken binnen het onderwijs. Maar over vergelijkingen van dergelijke schooleffecten met datgene wat er buiten het onderwijs plaats vindt, is nog veel minder bekend. Hoeveel wordt er in de buurt en op straat niet opgestoken? Wat weten we van de socialiserende en leereffecten van media (kranten, televisie) of werk in vergelijking met de school[7]? Zonder een antwoord op die vraag, is eigenlijk onbekend of we ons misschien niet blind staren op minieme effecten binnen de school, terwijl daarbuiten de grote slag wordt geslagen.

Summary

This article places the various contributions in this special issue in a broader perspective. Firstly it is clear that no agreement is yet established on the size of effects of group composition on educational achievement. Secondly, the occurrence of effects seem to be related with specific conditions or the research design. Thirdly, it is not always clear whether group effects are contaminated. Finally, a scientific discussion is often biased by political arguments. After reconstruction of the core research issues, models of schooleffectiveness and multi-level analysis are discussed. (International) research on educational indicators and the recently started longitudinal evaluation studies in the Netherlands seem to provide excellent opportunities to study not only whether group composition effects are statistically significant, but also whether these are relevant in terms of magnitude.

Correspondentieadres: J.L. Peschar, Vakgroep Sociologie en Sectie Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen, Grote Rozenstraat 38, 9721 TJ Groningen.

Noten

[1] Ik ga even voorbij aan het feit dat ook de omvang van openbaar en bijzonder onderwijs verschilt, waarmee een vergelijking tussen scholen van verschillende denominatie snel riskant wordt.

[2] Los van het feit dat (nog) niet is aangetoond dat de USA en Nederland op dit punt zouden zijn te vergelijken. Uit onderzoek van Dijkstra (1992) blijkt dat het veronderstelde effect van deze functionele gemeenschappen bijvoorbeeld niet opgaat voor vrijgemaakt gereformeerde scholen in Nederland, hoewel die aan alle door Coleman en Hoffer genoemde voorwaarden voldoen.

[3] Bijvoorbeeld: intelligentiequotiënten op een schaal van 70 tot 160; opleiding ouders op een schaal van 1 tot 6.

[4] Zie ook het verhelderende artikel van Molenaar (1977).

[5] De nieuwe uitgangspunten van SVO maakten het mogelijk een dergelijke aanpak te realiseren.

[6] Dat is ongetwijfeld een reden dat in veel voorgaand onderzoek -- min of meer noodgedwongen-- moest worden volstaan met verklaringen, die nooit rechtstreeks konden worden getoetst.

[7] Dergelijke vragen komen gemakkelijk op bij het lezen van recente studies over "adult literacy" (Kirsch et al., 1993 of Statistics Canada, 1993). Ook zonder ogenblikkelijk pessimistisch te worden moet men zich afvragen hoe groot de bijdrage van het onderwijs is geweest aan de mate waarin personen vaardigheden en kennis hebben verkregen.

Literatuur

Coleman, J.S., & Hoffer, Th. (1987). *Public and private high schools. The impact of communities.* New York: Basic Books.

BEST COPY AVAILABLE

Dar, Y., & Resh, N. (1994). Separating and mixing students for learning: Concepts and research. *Pedagogisch Tijdschrift* (dit nummer).
Dijkstra, A.B. (1992). *De religieuze factor. Onderwijskansen en godsdienst: een vergelijkend onderzoek naar gereformeerd-vrijgemaakte scholen.* Nijmegen: ITS.
Hofman, R.H. (1993). *Effectief schoolbestuur. Een studie naar de bijdrage van schoolbesturen aan de effectivieit van basisscholen.* Groningen: RION.
Kirsch, I.S. et al. (1993). *Adult literacy in America.* Washington: National Center for Education Statistics.
Molenaar, I. (1977). Ik word ziek van de statistiek, of: er van weten zonder er naar te handelen. *Mens en Maatschappij, 52,* 58-71.
OECD. (1993). *Education at a glance.* Paris: OECD.
Scheerens, J. (1990). *Wat maakt scholen effectief?* Den Haag: SVO.
Schouten, S.P. (1987). *Indicatoren ter evaluatie van de basisvorming op basis van CBS-gegevens.* Voorburg: CBS.
Statistics Canada. (1993). *Adult literacy in Canada.* Ottawa: Statistics Canada.
Vries, A.M. de, & Terwel, J. (1994). De invloed van klassesamenstelling. *Pedagogisch Tijdschrift* (dit nummer).

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.15 Secundair onderwijs, schooltypen, schoolvakken
Swidoc trefwoorden:
Klassesamenstelling
Sociaal-psychologisch onderzoek

Pedagogisch Tijdschrift

Uitgegeven met de steun van de Universitaire Stichting van België, van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en van het Nederlandse Ministerie van O&W (Zoetermeer).

Verschijnt tweemaandelijks
Het blad wil een wetenschappelijk forum zijn voor pedagogen en onderwijskundigen, in Nederland en België. De redactie streeft ernaar via artikelen en rubrieken de pedagogische wetenschappen - waaronder de onderwijskundige (onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie) - in hun volle omvang te bestrijken.

Richtlijnen voor auteurs
Zowel onderzoeks- als opiniërende bijdragen kunnen aan bod komen. In beide gevallen komen uitsluitend voor plaatsing in aanmerking artikelen van wetenschappelijk gehalte. Voor beoordeling van de kwaliteit worden volgende algemeen geldende criteria gehanteerd: (1) heldere probleemstelling; (2) duidelijke omschrijving van begrippen; (3) verantwoording van uitgangspunten en vooronderstellingen ; (4) logisch consistente betoogtrant; (5) verwerking en verwijzing naar relevante literatuur. Voor onderzoeksartikelen komen daarbij meer specifieke criteria zoals: (6) explicitering en verantwoording van het onderzoeksdesign; (7) zorgvuldige presentatie van onderzoeksgegevens; (8) afweging van de betekenis van de resultaten voor de kennisontwikkeling m.b.t. de oplossing van problemen.

Aanleveren kopij
Behoudens schriftelijke toelating van de *Redactie* is de lengte van een artikel max. 6.000 woorden (15 pag. gedrukt als het veel tabellen bevat) voetnoten, tabellen, literatuuraanwijzingen, samenvatting en summary inbegrepen. Het artikel dient aangeleverd te worden in drievoud op het Redactiebureau. Manuscripten zijn onderworpen aan een dubbele blinde beoordelingsprocedure (de reviewers kennen de identiteit van de auteur niet en de auteurs worden niet in kennis gesteld van de namen van de reviewers). **Precies hierom dienen de auteurs er zorg voor te dragen dat ze zowel in de tekst als in de noten vermijden hun identiteit aan te geven.** Manuscripten die aan het bovenstaande niet voldoen zullen aan de auteur(s) teruggezonden worden. Behoudens uitdrukkelijke toestemming van de redactie dient men zich aan de a.p.a.-norm voor het vermelden van literatuur te houden. Men dient aangeboden figuren "camera-klaar" te leveren! Bij het artikel dient een korte Nederlandse en Engelse samenvatting opgenomen te worden. Voor aanvaarde manuscripten dient de auteur de definitieve tekst aan te leveren op diskette in Word Perfect 5.1., met **kantlijnen: links en rechts op 4,25 cm**. Literatuur volgens a.p.a. norm echter zonder insprongen (dus **volle regels tekst**). Verder zonder opmaak en met een bijhorende uitdraai.

Redactie
Prof. dr. P. Smeyers (voorzitter)
Prof. dr. M. Depaepe
Prof. dr. K. Doornbos
Prof. dr. A.W. van Haaften
Prof. dr. W. Hellinckx
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. H. Nakken
Prof. dr. A.J.J.M. Ruijssenaars
Prof. M. Spoelders
Dr. K. Staessens
Prof. Dr. J. Terwel
Dr. W. Vollebergh
Prof. dr. D. Wildemeersch

Redactiebureau. Mevr. E. Dang-Vanden Bavière, Fac. P.P.W., K.U.Leuven, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven; telefoon 016-286013, fax 016-286000.

Boekbesprekingen. Boeken ter bespreking te zenden aan Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. Aangevraagde boeken worden binnen redelijke termijn besproken. Boeken worden niet teruggezonden.

Abonnementenadministratie. Zich wenden tot het Redactiebureau. Vlaamse abonnees betalen op rek. 431-0642061-85 van het Ped. Tijdschrift, Tiensestraat 102, 3000 Leuven. Nederlandse abonnees op rek.nr. 464090512 van het Ped. Tijdschrift, Leuven, bij de AMRO Bank Baarle-Nassau. (Indien gewenst ook op postgironr. 1091055 van de AMRO Bank Baarle-Nassau, onder vermelding van Ped. Tijdschrift reknr. 464090512).

Abonnementsprijzen. Voor Nederland: voor particulieren fl 69,-- per jaargang; voor instellingen fl 99,-- per jaargang; voor studenten (maximaal vier jaar) fl 58,-- per jaargang. Losse nummers fl 12,50.
Voor België: voor particulieren BF 1275 per jaargang; voor instellingen BF 1875 per jaargang; voor studenten BF 1075 per jaargang (maximaal vijf jaar). Losse nummers BF 200. Opzegging ten minste één maand voor het einde van de jaargang.

Advertenties. Uiterlijk de 15de van de voorafgaande maand opgemaakt in te zenden aan: Redactiebureau, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven.
Tarieven: 1/1 pagina BF 8000,-, fl 400,-; 1/2 pagina BF 5000,-, fl 250,-; 1/4 pagina BF 2800,-, fl 140,-.

© Niets in deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt d.m.v. druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Redactie.

ISSN: 0166-5855
Druk
CEUTERICK, 3000 Leuven, tel. (016) 22 81 81

3

[illegible] JAARG. MEI JUNI 199[illegible]

Pedagogisch Tijdschrift

FL

187

In dit nummer

W. Wijnen — Pedagogisch commentaar 185

I. Weijers — Mondige burgers: een cultuurhistorische plaatsbepaling van de pedagogiek van M.J. Langeveld 189

D. Beijaard & J.J. Peters — Professionaliteit van leraren opnieuw bekeken 207

M.A. de Haas, M.J. Bakermans-Kranenburg & M.H. van Ijzendoorn — Gehechtheidsrepresentatie bij opvoeders in relatie tot gehechtheidsstijl, temperament en herinneringen aan de eigen opvoeding 223

Onderzoek kort 239

Uit andere tijdschriften 243

Ingekomen boeken 248

Pedagogisch commentaar

Onderwijskwaliteit nader bezien

W. WIJNEN

Inleiding

Het begrip kwaliteitszorg behoort zonder enige twijfel tot de begrippen, die met een positieve lading worden gebruikt en beluisterd. Kwaliteitszorg is iets waar iemand eigenlijk niet tegen kan zijn. Kwaliteitszorg is iets goeds, dat alleen maar van harte wordt aanbevolen. Graaft men iets dieper dan kan men echter ook met betrekking tot kwaliteitszorg verschillen van inzicht op het spoor komen. Die verschillen van inzicht kunnen betrekking hebben op de vraag, wie nu eigenlijk verantwoordelijk is voor de kwaliteit van het onderwijs: de overheid, de onderwijsinstellingen, de docenten, de studenten? Ook kan men van mening verschillen over de vraag welke informatie er in feite aan de kwaliteitszorg ten grondslag gelegd moet worden. Zou men het al eens zijn over de informatie - kwalitatief en kwantitatief - die in het kader van de kwaliteitszorg relevant is, dan nog kan men verschillende opvattingen hebben over de criteria die aangelegd moeten worden om de relevante informatie op een verantwoorde wijze te kunnen waarderen.

De rijke variatie die het begrip kwaliteitszorg zoal kan hebben wordt onder meer treffend geïllustreerd in de bundel "Kwaliteitszorg", die in een tweede druk in 1991 werd gepubliceerd onder redactie van Heijnen, Joostens en Vroeijenstijn.

In deze bijdrage zal aandacht worden besteed aan enkele valkuilen, die met betrekking tot de kwaliteitszorg vermeden moeten worden. Het gaat daarbij nog wel eens over dilemma's, die zich in het kader van de kwaliteitszorg kunnen aandienen. Het is niet de bedoeling oplossingen voor deze dilemma's te formuleren of aan te bevelen. Het pleidooi zal er eerder op gericht zijn om in discussies over kwaliteitszorg de impliciete veronderstellingen zoveel mogelijk bloot te leggen, al was het alleen maar om misverstanden en niet-bedoelde implicaties buiten de redeneringen over kwaliteitszorg te houden.

Wat is de relatie tussen kwaliteit en rendement?

Bij discussie over kwaliteitszorg wordt er nog weleens een verband gelegd tussen kwaliteit en rendement. Bij het rapporteren van hoge rendementscijfers mag men erop rekenen, dat iemand wel zal willen weten, of de kwaliteit bij dat alles wel hetzelfde is gebleven. Ook worden hoge percentages onvoldoendes of een hoge moeilijkheidsgraad van de gestelde vragen (te) gemakkelijk in verband gebracht met een moeilijk c.q. belangrijk studieonderdeel. Nu ligt het wel voor de hand, dat er - door de band genomen - enige relatie zal zijn tussen

kwaliteit en rendement, maar een dergelijke relatie is zeker niet zo sterk, dat men daar in specifieke gevallen dwingende conclusies op mag baseren. Iemand die in een specifiek geval beweert, dat een hoog rendement wellicht samengaat met een lage kwaliteit, is daarmee nog niet ontslagen van de plicht om deze bewering in dat concrete geval zorgvuldig te onderbouwen. De empirische relaties tussen kwaliteit en rendement - over gevallen heen - zijn niet van dien aard, dat het regelmatig optreden van een samengaan van hoge kwaliteit en hoog rendement dan wel van lage kwaliteit en laag rendement op die grond uitgesloten zou kunnen worden.

De discussie over de relatie tussen kwaliteit en rendement kan weliswaar in algemene zin worden gevoerd maar dat betekent allerminst, dat deze algemeenheden zonder meer van toepassing zijn in concrete gevallen. De relatie tussen kwaliteit en rendement moet van geval tot geval worden onderzocht en onderbouwd wil het geen loze bewering blijven. Misschien is het wel goed, dat we elkaar hieraan met enige regelmaat herinneren. De suggestie, dat hoge rendementen wellicht werden behaald door minder serieus op kwaliteit te letten, is kwetsend en onnodig beledigend, tenzij deze suggestie van een adequate bewijsvoering is voorzien. Helaas is dat niet zo vaak het geval.

Wat is de relatie tussen kwaliteit en beschikbare middelen?

Als het gaat over kwaliteitszorg in het onderwijs wordt ook nog wel eens verwezen naar het niet toereikend zijn van de beschikbare middelen. De boodschap is dan veelal, dat de kwaliteit van het geboden onderwijs wel beter zou kunnen zijn, als de overheid minder krenterig zou zijn op het punt van personele en financiële middelen. In dit geval wordt er een direct verband gezien tussen de kwaliteit van het onderwijs enerzijds en de daaraan bestede middelen anderzijds. Ook hier zal het zonder enige twijfel zo zijn, dat in het merendeel van de gevallen er enige relatie zal zijn tussen de beschikbare middelen en de te bereiken onderwijskwaliteit, maar ook hier kan zeker niet gesproken worden van een vanzelfsprekendheid. De aantoonbare relatie tussen kwaliteit en beschikbare middelen is zeker niet van dien aard, dat meer middelen altijd kwaliteitsverbetering tot gevolg hebben en minder middelen altijd kwaliteitsverlies. Beweringen over de relatie tussen onderwijskwaliteit en beschikbare personele en financiële middelen dienen onderbouwd te worden, omdat de vanzelfsprekendheid ervan zich lang niet altijd opdringt. Hoge kwaliteit met weinig middelen en lage kwaliteit met veel middelen zijn ook aanwijsbaar.

Het is opmerkelijk, dat onderwijskundige verbeteringen nogal eens in tijden van schaarste worden bedacht en uitgevoerd. Dit moet uiteraard niet worden opgevat als een pleidooi voor het creëren van schaarste, maar het mag wel worden gezien als een vraagteken achter een vanzelfsprekende relatie tussen kwaliteit en beschikbare middelen. De vraag moet veeleer zijn, of de beschikbare middelen wel op de juiste manier worden besteed. Daarbij mag er zeker mee gerekend worden, dat een verschuiving in de besteding van middelen minstens zo effectief kan zijn voor het verbeteren van de onderwijskwaliteit dan het zonder meer uitbreiden van middelen.

BEST COPY AVAILABLE

Wat is de relatie tussen kwaliteit en selectie?

Onderwijsresultaten, die men kwalitatief als minder goed beschouwt, worden nog wel eens "verklaard" met het argument, dat men geen "selectie aan de poort" heeft mogen of kunnen toepassen. Verondersteld wordt dan, dat men in een selectie-procedure de minder goede studenten wel zou hebben kunnen selecteren en dat dat derhalve de kwaliteit van het onderwijs in een gunstige zin zou hebben beïnvloed. Ook hier geldt weer, dat er in algemene zin wel enige samenhang zal zijn tussen de selectiviteit van de toelating en het feitelijk bereikte resultaat, maar in concrete gevallen zal toch telkens weer moeten worden gezocht naar overtuigende bewijzen. Voorbeelden van ten onrechte toegelatenen en ten onrechte afgewezenen zijn in post-hoc onderzoek altijd weer te vinden en het lukt bijna nooit om retrospectief aan te geven, of er een selectieprocedure gevolgd had kunnen worden, die vals positieven en vals negatieven tot een minimum had kunnen beperken. Ook hier blijkt telkens weer, dat onze verwachtingen over de eigen selectie-mogelijkheden nogal eens worden tegengesproken door de feitelijke uitkomsten van selectie-procedures. De overtuiging, dat we goed kunnen selecteren is sterker dan de werkelijkheid kan verdragen.

Een voor de hand liggende relatie tussen kwaliteit en selectiviteit is zeker niet in alle gevallen aantoonbaar: een open toelating die tot hoge kwaliteit leidt en een strenge selectie zonder een daarop te baseren overtuigende kwaliteit blijken in de werkelijkheid voor te komen. Onderwijskwaliteit is niet een gevolg van selectiviteit, maar veeleer van een studieprogramma, dat studenten motiveert en uitdaagt. Een hechte relatie tussen kwaliteit en selectiviteit zou er op zijn minst toe moeten leiden, dat het rendement in selectieve situaties altijd gunstiger is. Dit laatste is zeker niet in alle gevallen aantoonbaar. Ook selectiviteit is geen garantie voor kwaliteit.

Onderwijskwaliteit in perspectief

Onderwijskwaliteit laat zich blijkbaar niet op eenvoudige wijze vangen in ogenschijnlijk voor de hand liggende relaties. Rechtlijnige verbanden tussen kwaliteit en rendement, tussen kwaliteit en beschikbare middelen, tussen kwaliteit en selectie zijn lang niet altijd vanzelfsprekend. Onderwijskwaliteit kent blijkbaar vele facetten, die niet in algemeenheden gevangen kunnen worden. In dit verband is wel eens gesuggereerd, dat het wellicht de voorkeur verdiende om te spreken over onderwijskwaliteiten. Uitspraken over de kwaliteit van het onderwijs zouden dan opsommingen zijn van plussen en minnen, van sterke en zwakke punten, van zaken die goed zijn en zaken die verbeterd kunnen worden.

Veelal kan ook worden vastgesteld, dat verschillende groepen van betrokkenen onderwijskwaliteiten verschillend waarderen. Docenten, studenten, overheid, onderwijsinstellingen, arbeidsmarkt, enz. leggen zo hun eigen accenten wanneer het gaat over de kwaliteiten van het onderwijs. Mede ook hierom lijkt het van veel belang met enige omzichtigheid te oordelen over de kwaliteiten van het onderwijs. Waar de een veel belang hecht aan rendement zal de ander meer nadruk leggen op studeerbaarheid, waar de een de aansluiting met de arbeidsmarkt belangrijk vindt zal de ander het inhoudelijke niveau benadrukken, waar de een gecharmeerd is van een hoge mate van zelfwerkzaamheid bij de leerlingen,

zal een ander vooral betekenis toekennen aan orde en discipline. Hierbij staat natuurlijk op voorhand vast, dat noch de een noch de ander op voorhand gelijk zal hebben.

Het is vooral op deze grond, dat argwaan tegen al te voor de hand liggende uitspraken over onderwijskwaliteit aangemoedigd zou moeten worden en nauwkeurige analyses van de onderwijskwaliteiten van harte zouden moeten worden aanbevolen.

Literatuur

Heijnen, G.W.H., Joostens, T.H., & Vroeijenstijn, A.I. (Red.). (1991). *Kwaliteitszorg, waarborg voor kwaliteit in het hoger onderwijs*. COWOG: Groningen.

Ped. T. 19 (1994), nr. 3, p. 189-206

Mondige burgers

Een cultuurhistorische plaatsbepaling van de pedagogiek van M.J. Langeveld*

I. WEIJERS

Samenvatting

Langeveld is jarenlang de dominante figuur geweest in de Nederlandse pedagogiek. In dit artikel wordt voor de verklaring van zijn langdurig intellectueel leiderschap de nadruk gelegd op het feit dat hij zich als de meest uitgesproken en gedecideerde woordvoerder van het personalisme manifesteerde. Langeveld stond daarbij op de schouders van zijn voorgangers Kohnstamm en Gunning. Hun gezamenlijk pedagogisch perspectief wordt aangeduid als ethisch liberalisme. Vanuit deze cultuurhistorische plaatsbepaling van Langeveld wordt kritiek geleverd op de schets die Biesta en Miedema in dit tijdschrift van Langevelds positie hebben gegeven, waarna een alternatief voorstel voor het historisch onderzoek van de Nederlandse pedagogiek wordt gepresenteerd.

In de geschiedenis van de Nederlandse pedagogiek neemt het werk van Martinus J. Langeveld een cruciale plaats in. Langeveld heeft er niet alleen voor gezorgd dat de pedagogiek in Nederland na de oorlog academische erkenning kreeg, hij heeft de ontwikkeling van de Nederlandse pedagogiek gedurende een kwart eeuw inhoudelijk gestuurd en gedomineerd. Niemand kon om Langeveld heen, hij gaf richting aan de differentiatie van het vak en hij bepaalde het gezicht van de Nederlandse pedagogiek zowel in binnen- als in buitenland. Hoe was dat mogelijk; waarin zat het geheim van zijn intellectueel leiderschap?

In dit artikel zal ik op die vraag een antwoord zoeken.[1] Ik zal laten zien in hoeverre de pedagogiek van Langeveld aansluit bij het werk van geestverwanten en op cruciale punten voortbouwt op het werk van voorgangers, met name van zijn leermeester Philip Kohnstamm. Daarmee hoop ik aansluitend op het Langeveld-nummer van dit tijdschrift uit 1991 een bijdrage te leveren aan een nadere plaatsbepaling van Langeveld in de geschiedenis van de Nederlandse pedagogiek. Tevens geef ik hiermee een kritische reactie op het beeld van Langevelds positie zoals dat onlangs door Gert Biesta en Siebren Miedema in ditzelfde tijdschrift is geschetst in hun 'opmaat voor pedagogisch

wetenschapsonderzoek'. Daarop aansluitend zal ik een alternatieve opzet voorstellen voor het onderzoek van de Nederlandse pedagogiek.

Het opvoedkundig denken van Langeveld start vanuit een kenmerkende gedachte, namelijk dat het kind moet worden beschouwd al een *animal educandum*, "een wezen dat erop is aangelegd om opgevoed te worden".[2] Met dit uitgangspunt betoont Langeveld zich een echte leerling van Kohnstamm. Net als zijn leermeester neemt hij hiermee principieel afstand van een Darwinistische denktrant, zowel in de Freudiaanse uitwerking als in de uitwerkingen van Piaget, Stanley Hall en anderen. Deze kritische grondlijn vindt men in zijn hele werk vanaf de eerste artikelen over Piaget en Hall tot en met de laatste kritische stukken tegen A.D. de Groot.

Met het zorgvuldig gekozen 'erop aangelegd om' plaatst Langeveld zich welbewust in de vroeg-twintigste eeuwse stroming die zich verzet tegen het mechanistische denken op het terrein van de menswetenschappen.[3] 'Erop aangelegd om' verwijst naar het concept van de 'doelgerichtheid' zoals dat door William Stern in *Psychologie der frühen Kindheit* (1914) en daarop volgende studies is uitgewerkt voor de benadering van de ontwikkeling van het kind en voor een algehele theorie over de menselijke persoonlijkheid.[4] Deze gedachtengang, onder anderen verder ontwikkeld door Koffka in *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung* (1921), werd door Philip Kohnstamm uitgewerkt in zijn pedagogisch hoofdwerk, *Persoonlijkheid in wording* (1929).[5]

De invloed van het Duitse anti-mechanistische antropologische denken was in Nederland vrij groot, althans in de kringen waarin Kohnstamm en later ook Langeveld verkeerden. Voor de oorlog gold dat in elk geval voor de Valeriuskring rond de psychiater L. Bouman en de psycholoog Grünbaum; na de oorlog onder andere voor de Utrechtse School, de kring rond de fysioloog-psycholoog Buytendijk, de psychiater Rümke en de strafrechtgeleerde Pompe, waarin Langeveld een hoofdrol speelde.[6] Deze culturele 'inbedding' van Langevelds intellectuele positie geeft een eerste indicatie in de richting van een antwoord op de vraag naar de verklaring van zijn intellectueel leiderschap: Langeveld vervolgde het door Kohnstamm ingeslagen pad en hij deed dat bovendien in aansluiting op een bredere culturele heroriëntatie.

Toch heeft dit antropologisch uitgangspunt voor Langeveld en voor Kohnstamm een verschillende betekenis, of beter, ze verbinden er andere consequenties aan voor de opvoedkunde. Kohnstamm was immers van mening dat het opvoeden niet leidt tot een apart af te grenzen wetenschappelijk object. Hij concludeerde dat onze opvoeding eigenlijk nooit ophoudt. "De vragen waarmede de reclassering of de psychotherapie, of de ontwikkeling van volwassenen zich bezig houden, zijn van volkomen analoge aard en zij worden wetenschappelijk met dezelfde hulpmiddelen aangevat als die van de opvoeding van het kind." Daarom stelde hij in *Persoonlijkheid in wording* dat de pedagogiek niet als een afzonderlijke wetenschap moest worden gezien, maar als deel van een groter geheel. "Er kan, naar het wezen der zaak beschouwd, alleen sprake zijn van de ene, essentieel een eenheid vormende, wetenschap van de menselijke persoonlijkheid, die altijd persoonlijkheid in wording of verwording is."[7]

mentele *hulpeloosheid* van het kind. En dat feit wordt volgens hem gecomplementeerd door het gegeven van de verantwoordelijkheid van de volwassenen voor het kind: "in alle omgang van volwassenen met kinderen ligt gepraeformeerd de opvoedingsverhouding klaar."[8] Langeveld noemt dit het "antropologische grondfeit", waaraan sommige pedagogen, zoals de overigens door hem bewonderde Theodor Litt, te gemakkelijk voorbij lijken te zien: "Fundamenteel is uit het feit, dat mensen nu eenmaal hun kinderen opvoeden, hun fundamentele eenheid af te lezen: ze zijn in die situatie voor elkaar bestemd, op elkaar ingesteld."[9] In de ogen van Langeveld dient de pedagogiek dan ook wel degelijk te worden opgevat als een afzonderlijke wetenschap. Op dit punt volgt hij Kohnstamm niet en sluit hij zich aan bij de opvattingen van pedagogen als Gunning en Casimir. De pedagogiek heeft, zoals hij meteen in het voorwoord van de eerste druk van *Beknopte theoretische pedagogiek* (1944) opmerkt, haar eigen wetenschappelijk object in de opvoedingssituatie.[10]

In Langevelds pedagogiek staat de relatie tussen kind en opvoeders dan ook centraal. Die relatie staat voor hem in het teken van de opdracht voor de opvoeder om het kind verantwoordelijkheid te leren nemen voor zijn handelingen. De bijzondere taak die Langeveld ziet weggelegd voor de opvoeder wordt bijvoorbeeld zichtbaar in zijn benadering van de straf. Net als Gunning beschouwt Langeveld de straf als een gecondenseerd opvoedingsmiddel.[11] "De straf moet het kind iets leren kennen en iets leren doen, namelijk het goede. Wat geleerd moet worden te doen, is handelen volgens ons inzicht en belijden. (...) Wil straf gerechtvaardigd zijn, het strafleed pedagogisch zin hebben, dan moeten zij er dus toe bijdragen de opvoedeling zedelijk mondig te maken. Alle andere straf verdient die naam niet."[12] Voor Langeveld ligt de pedagogische zin van de straf in de *symbolische* betekenis, in het besef van schuld dat ermee wordt gewekt. In deze strafopvatting ligt opnieuw een duidelijke aansluiting bij het culturele milieu van de Utrechtse kring, waar in de eerste decennia na de oorlog overeenkomstige gedachten over de betekenis van straffen worden uitgewerkt door de jurist Pompe, de criminoloog Kempe en de forensisch psychiater Baan.[13] Tegelijkertijd komt hier opnieuw de overeenkomst met het denken van Kohnstamm naar voren. De laatste schreef onder verwijzing naar Stern: "dat het voor de straf alleen aankomt op het begrijpen van de bedoeling, zedelijke afkeuring uit te drukken."[14]

De kwestie van de straf geeft een goed voorbeeld van Langevelds visie op de rol van de opvoeder, namelijk als *plaatsvervangend geweten*: "De opvoeders moeten de verantwoordelijkheid van het kind op zich willen nemen en als diens plaatsvervangend geweten handelen, voorzover het kind nog niet zelf in staat is deze handelingen te stellen en er verantwoordelijkheid voor te dragen."[15] De opvoeder confronteert het kind met moreel gezag, maar hij kan dat alleen door *zelf* te leven naar die normen. In deze eis van morele oprechtheid en in de cruciale plaats die de gewetensvorming in zijn visie überhaupt inneemt in de opvoedingsrelatie oriënteert Langeveld zich nadrukkelijk op Kohnstamm en op diens grote inspiratiebron op dit punt, Karl Jaspers.[16] "Het centrale probleem der opvoeding", zei Kohnstamm, "is dat der gewetensvorming."[17] Ook Langeveld plaatst zijn benadering van het probleem van de straf en zijn hele opvoedkundige denken in dat perspectief. Dat betekent dat de opvoeder 'ergens voor moet staan', liefdevol, gewetensvol, onbaatzuchtig en oprecht. Hij moet in die zin

Langeveld plaatst zijn benadering van het probleem van de straf en zijn hele opvoedkundige denken in dat perspectief. Dat betekent dat de opvoeder 'ergens voor moet staan', liefdevol, gewetensvol, onbaatzuchtig en oprecht. Hij moet in die zin het kind een moreel model voorleven, een voorbeeld van een 'zelfverantwoordelijke' persoonlijkheid.

Hiermee zijn we beland bij het doel van de opvoeding. Het typische van de opvoeder, zegt Langeveld, is "dat heel zijn opvoedend gedrag erop gericht is het kind te helpen mondig te worden, dat wil zeggen in staat tot bekwaam en moreel betrouwbaar deelnemen aan samenleving en zelfvorming."[18] Langeveld duidt het doel van de opvoeding dus aan in termen van de mondige persoonlijkheid, waarbij hij de nadruk legt op de eigen verantwoordelijkheid en op de sociale betrokkenheid bij het maatschappelijk leven. De opvoeding moet ernaar streven "de opvoedeling bekwaam te maken als sociaal-zedelijk-persoonlijk wezen te handelen". Wie hierin een pleidooi voor maatschappelijke aanpassing mocht zien wordt meteen terechtgewezen: "De opvoeding zal er dus op gericht moeten zijn het kind te helpen bekwaam te worden tot zedelijke zelfbepaling in een morele orde, die onszelf de verantwoordelijkheid laat."[19] De opvoeding moet mensen met karakter vormen, mensen die ergens voor staan, die zich onbaatzuchtig voor een kwestie die hun ter harte gaat kunnen inzetten, en die juist daarom met evenveel overtuiging kunnen zeggen: "Hier sta ik, ik kan niet anders." Voor Langevelds denken over het doel van de opvoeding is deze uitspraak van Luther cruciaal. "We zeiden: de gemeenschap is erin 'toegelaten'. Er is immers geen sprake van dat het morele oordeel een sanctie van de gemeenschap zou verwachten. Desnoods aanvaardt de mens de volle eenzaamheid en blijft hij alleen – of alleen met God – met zijn zedelijk wilsbesluit. Niet het sociale aspect is het fundamenteelst maar de zedelijke zelfbepaling."[20] Het pedagogisch doel van de mondigheid staat bij Langeveld dus in het teken van de morele ontwikkeling en de trouw aan een persoonlijke levensovertuiging. Precies in de bijdrage aan die ontwikkeling ligt de rol van de opvoeder. Waar het kind zich aanvankelijk verantwoordt tegenover zijn opvoeders dient die verantwoording zich volgens Langeveld in de loop van de opvoeding 'naar binnen' te verschuiven, zodat de gewenste 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' mogelijk wordt.

Ook op dit kardinale punt spreken Langeveld en Kohnstamm dezelfde taal. Bij zijn pogingen om tot een bevredigende formulering van het doel van de opvoeding te komen, aanvaardde Kohnstamm tenslotte de definitie: "Opvoeden is: een mens in wording te helpen om zonder anderen lastig of ten laste te vallen, de diepste hem bereikbare innerlijke vrede te vinden."[21] Voor alle duidelijkheid verklaarde Kohnstamm daar nog nadrukkelijk bij dat voor hem het hoofdaccent viel op de persoonlijke, individuele eis van het door Pestalozzi geïnspireerde doel van de innerlijke vrede. De cruciale voorwaarde daarvoor achtte hij dat men "niet ingaat tegen de stem van zijn geweten, want dan is het zeker dat de vrede blijft gestoord."[22] Authentieke personen, mensen die met volledige inzet en ernst achter hun persoonlijke morele oordelen staan zijn 'vrij' in de ogen van Kohnstamm en Langeveld. Het bereiken van die vrijheid beschouwen zij als het doel van de opvoeding.

Gunning-Kohnstamm-Langeveld

Met deze uiterst beknopte inventarisatie van Langevelds inzichten betreffende het uitgangspunt van de opvoeding, de opvoedingsrelatie en het doel van de opvoeding heb ik weinig meer gedaan dan zijn meest bekende uitspraken op een rijtje te zetten en de band te laten zien met al even bekende uitspraken van zijn leermeester Kohnstamm en verwante geesten in het gezelschap van vermaarde hoogleraren dat later werd aangeduid als 'Utrechtse School'. Maar zelfs deze beknopte inventarisatie maakt al duidelijk dat het hier om een verstrekkend educatief programma gaat. Dat programma is bekend geworden als 'personalisme'.[23] In feite werd dat programma in aanzet al in 1919 door Kohnstamm geformuleerd bij zijn aantreden als hoogleraar met de kernachtige uitspraak: "Differentiatie is haar wachtwoord."[24] Net als Stern met zijn differentiatiepsychologie plaatste Kohnstamm het personalisme tegenover het Platonische denken door in plaats van de leer van de algemene idee als de ware werkelijkheid de opvatting te stellen die "de diepste kern van alle realiteit ziet in individualiteit, in persoonlijk leven."[25] Authenticiteit, geestelijke vrijheid, respect voor het individu, mondigheid en ruimte voor persoonlijke ontplooiing, dat zijn de begrippen waarmee deze pedagogiek van meet af aan wordt geassocieerd en die begrippen hebben in de na-oorlogse context in ons land een zware politieke lading.[26]

Het opvoedkundig programma van Kohnstamm en Langeveld past in de traditie van het 'ethisch' of 'vrijzinnig liberalisme', een traditie die rond 1900 in ons land bijvoorbeeld goed werd getypeerd door een onderwijsman als Dirk Bos.[27] Het is een Nederlandse culturele traditie die nauw verwant is met wat door Stefan Collini is aangeduid als het 'public moralism' van John Stuart Mill en zijn intellectuele erfgenamen.[28] Net als bij Mill is hier overigens ook sprake van een duidelijke inspiratie door het Bildungsliberalisme van Humboldt met zijn geloof in de 'Vermenschlichung' van de cultuur en van de maatschappij en met zijn romantische voorstelling van de menselijke zelfverwerkelijking.[29] Tenslotte lijkt hun geloof in de 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling' iets te articuleren van de typische 'bottom-up'-traditie in de Nederlandse cultuur ten aanzien van noties van burgerschap, waarop Brita Rang onlangs heeft gewezen.[30] Het is in elk geval dat moreel geladen ideaal van persoonlijke vrijheid en verantwoordelijkheid, van persoonlijke ontplooiing, karaktervorming en gemeenschapsbesef, dat in de eigenaardige, opnieuw verzuilende Nederlandse verhoudingen van de eerste decennia na de oorlog als een culturele magneet blijkt te werken. Het vormt *het* inspirerend alternatief voor al die intellectuelen die aan de ene kant de traditionele leerstelligheid en autoriteit van de kerk op vele terreinen van het denken afwijzen, maar aan de andere kant het principe van waardenvrijheid onbevredigend vinden en die daarom zoeken naar een nadrukkelijk ethisch gemotiveerde wetenschap.[31]

De verklaring voor de hegemonie van Langevelds pedagogiek moet in de eerste plaats worden gezocht in de typische historische situatie van de verzuiling van ons land na de oorlog. De anachronistische situatie waarin de Nederlandse cultuur ondanks de hooggespannen verwachtingen na de bevrijding dreigt vast te lopen doet vele intellectuelen snakken naar een krachtig, 'geloofwaardig' alternatief. Velen realiseren zich dat de kerk haar inspirerende rol inmiddels heeft verloren, zeker voor de jeugd, en dat de hernieuwde verzuiling alleen in het teken staat van behoud en niet van culturele

vernieuwing, die door hen noodzakelijk wordt geacht. Men wil af van het voor de oorlog al door velen gehekelde Nederlandse culturele provincialisme. Tegen deze achtergrond speelt in de tweede plaats de pedagogische 'armoede' van het op Amerikaanse leest geschoeide positivisme een rol, zoals dat na de oorlog bijvoorbeeld wel grote aantrekkingskracht heeft op sociologen en psychologen. Juist voor die intellectuelen die zich na de oorlog geroepen voelen de algemeen als 'ontworteld' beschouwde jeugd te begeleiden naar volwassenheid levert een oriëntatie op 'Amerika' weinig op. Voor de pedagogen betekent dat ook een onaanvaardbare breuk met hun eigen culturele, sterk Europees (en vaak Duits) geïnspireerde levensbeschouwelijke achtergrond.

Het programma van Langeveld overbrugt voor velen die kloof, zowel levensbeschouwelijk als wetenschappelijk. Met zijn gedecideerde koers op mondigheid en zelfverantwoordelijke zelfbepaling kiest Langeveld van meet af aan een vrijzinnig normatieve positie. In tegenstelling tot Kohnstamm blijft bij hem bovendien een specifieke bijbelse inspiratie achterwege. In wetenschappelijk opzicht staat Langeveld stevig in de geesteswetenschappelijke traditie. Het beginsel van de 'kindwaardigheid', de gedachte dat het kind niet alleen gegeven is maar ook opgave en dat het in de opvoedkunde dus om een eenheid van feiten en waarden gaat, het beginsel van de pedagogische betrokkenheid en van het primaat van de praktijk tegenover de theorie, het antropologisch uitgangspunt van het open kindbeeld en het uitgangspunt van de pedagogische autonomie, al deze noties uit de geesteswetenschappelijke traditie zijn in zijn werk duidelijk aanwezig. Toch geeft Langeveld net als Kohnstamm ook blijk van intellectuele vrijzinnigheid en staat hij open voor interessante nieuwe wetenschappelijke bevindingen.[32]

Zijn oriëntatie op de leefwereld van het kind komt overigens niet alleen naar voren in zijn situatie-analyses, zoals in zijn bekende studie van de betekenis van de 'verborgen plaats' in het leven van het kind, maar ook in zijn structuuranalyses van de opvoedingssituatie als geheel, zoals die met name worden gepresenteerd in *Beknopte theoretische pedagogiek*.[33] In Langevelds opvatting van fenomenologie liggen, net als voor zijn geest-verwanten van de Utrechtse School, die twee types analyse direct in elkaars verlengde, beide als onmisbare 'voorbereidende empirische methode': in het eerste geval tot klinisch pedagogisch handelen, in het tweede geval tot een uitwerking van de theoretische pedagogiek die echter altijd betrokken dient te blijven op de pedagogische praktijk.[34]

De antropologische inbedding en inzet van de fenomenologie door Langeveld en door de Utrechtse School als geheel wordt heel goed verwoord door Buytendijk in de tekst die als motto is meegegeven aan *Persoon en wereld*, de bundel waarmee dit gezelschap zich als denkcollectief aan de buitenwereld presenteert: "Wij willen de mens uit zijn 'wereld' begrijpen, d.w.z. uit de zinvolle grondstructuur van dat geheel van situaties, gebeurtenissen, culturele waarden, waar hij zich tot richt, waarvan hij bewustzijn heeft, waarop zijn gedragingen, gedachten en gevoelens betrokken zijn - de wereld, waarin de mens *bestaat,* die hij in de loop van zijn persoonlijke geschiedenis aantreft en vormt door de betekenissen, die hij aan alles geeft. De mens is niet 'iets' met eigenschappen, maar een initiatief van verhoudingen tot een wereld, die hij kiest en waardoor hij gekozen wordt."[35]

Langevelds antropologisch denken is net als dat van Buytendijk geïnspireerd door inzichten van Plessner en Merleau-Ponty, en verder met name door het vroege kinderpsychologisch onderzoek van Stern. Dat wil zeggen dat in zijn antropologische opvattingen een sterke oriëntatie op het menselijke lichamelijke in de wereld staan domineert. Plessner stelde in *Die Stufen des Organischen und der Mensch* (1928) dat de mens zich onderscheidt van het dier door zijn excentrische positie in de wereld. Ons lichaam legt ons niet zoals bij het dier vanaf de geboorte bepaalde instincten op waarmee de centrische positie van het dier is verzekerd. De mens verwerkelijkt zichzelf als geestelijk wezen niet in oppositie tot zijn lichamelijkheid, dat wil zeggen niet 'ondanks' of 'boven' zijn lichaam, maar juist in en door zijn lichaam.[36] In dezelfde lijn stelde Merleau-Ponty in zijn *Phénoménologie de la perception* (1945) onze lichaamservaring voor als grondslag van ons identiteitsbesef.[37]

Langeveld maakt zich dit gedachtengoed volledig eigen. Ons lichaam vormt de basis van ons identiteitsbesef, zegt Langeveld. Hij verbindt die gedachte met oudere ideeën, zoals het concept van het 'Aktionsraum', dat Stern al in 1914 had geïntroduceerd en waarmee werd aangegeven dat het kind de ruimte als het ware lichamelijk 'overkomt'. Voor het jonge kind, concludeert Langeveld , doet de wereld zich voor als 'mogelijkheid om te ...', om te voelen, te zien, te horen, door heen te rennen, etc. Het ronde vraagt om rollen, het hoge om klimmen.[38] In navolging van Erwin Straus spreekt Langeveld in dit verband van de 'pathische' verhouding tot de wereld. Ook op dit punt van zijn erkenning van de lichamelijkheid van het kind en de volwassene vindt Langeveld aansluiting bij een vrijzinnige traditie, die zich distantieert van zowel oudere opvattingen waarin het belang van de lichaamsbeleving wordt ontkend, als van moderne meer natuurlijk-wetenschappelijke voorstellingen waarin de mens wordt voorgesteld als een ding of een dier.[39]

De onbevooroordeelde oriëntatie op de gewone leefwereld impliceert voor Langeveld een dergelijke antropologische opvatting van de mens als 'initiatief van verhoudingen tot zijn wereld'. Daarop steunt zijn educatief programma, dat kortweg kan worden aangeduid als opvoeding tot authenticiteit of karaktervorming. In zijn vele malen herdrukte *Beknopte theoretische pedagogiek*, in zijn artikelen in *Verkenning en verdieping*, in zijn studies over het kind en over de school en in zijn rapport over de 'maatschappelijk verwilderde jeugd' wordt steeds opnieuw met volle overtuiging dit programma naar voren gebracht.

Langeveld is de meest erudiete en internationaal meest breed georiënteerde opvoedkundige van na de oorlog, zoals Kohnstamm dat voor de oorlog was, en net als Kohnstamm is hij de enige die een zelfstandige opvoedkundige theorie uitwerkt. Bovendien heeft hij zeer veel contacten en bestuurlijke invloed en is hij een krachtig organisator en bedreven regelaar.[40] Dat zijn zonder twijfel onmisbare kwaliteiten. Maar zijn langdurig leiderschap binnen de Nederlandse pedagogiek dankt hij toch vooral aan het feit dat hij die intellectuele en organisatorische kwaliteiten in kan zetten in een cultureel klimaat dat inmiddels vertrouwd is met het gedachtengoed van Kohnstamm en geestverwanten als Buytendijk en Rümke. Langeveld neemt in cultureel opzicht de fakkel over van Kohnstamm en maakt zich tot de meest uitgesproken en gedecideerde

woordvoerder van het personalistisch programma, dat is van doorslaggevend belang voor zijn dominante positie.

Afgezien van Strasser - maar die is in de eerste plaats filosoof - is Stellwag waarschijnlijk de enige Nederlandse pedagoog van deze periode die qua wetenschappelijke importantie en produktiviteit met Langeveld vergeleken kan worden. Maar juist de vergelijking met Stellwag maakt duidelijk van hoe groot belang de culturele context is waarbinnen zij beiden werken. Stellwag heeft weliswaar bij Langeveld gestudeerd en als oprichter van het Pedagogisch Didactisch Instituut te Amsterdam doet ze in de lijn van Kohnstamm veel empirisch onderzoek op het gebied van het onderwijs, maar zij manifesteert zich allerminst als woordvoerder van het personalistisch programma noch van enig ander programma, integendeel. Haar werk staat in het teken van een ideaal van zuivere wetenschap, waarbij *be*schrijven en *voor*schrijven helder worden gescheiden, een positie die in de opvoedkunde tot midden jaren zeventig in feite marginaal blijft.[41] Ook in organisatorisch-culturele zin bouwt Stellwag niet voort op het netwerk dat Kohnstamm en Langeveld hebben opgebouwd en evenmin bouwt ze zelf een alternatief netwerk op. Ondanks het wetenschappelijk belang van haar werk is de culturele betekenis en doorwerking daarvan zo gering dat het zelfs door latere pedagogen die verwantschap vertonen met haar analytische interesse niet wordt opgemerkt.[42]

Het kritisch-rationalisme van Stellwag richt zich tot een ander publiek dan Langeveld. Stellwag richt zich tot een pedagogische wereld die zich identificeert met een ontzuilde, technologisch-gemoderniseerde en geïndividualiseerde cultuur, waarin het gebalanceer van de geesteswetenschappelijke traditie tussen normatieve en natuurwetenschappelijke oriëntatie irrelevant lijkt, waarin met andere woorden, de pedagogische problematiek in de termen waarin die traditie haar stelt, cultureel gezien niet meer aan de orde lijkt. Het zijn de merkwaardige Nederlandse omstandigheden van enerzijds voortgezette verzuiling en anderzijds ingrijpende technologische en economische modernisering die de ruimte bieden voor de gedreven, 'tegendraadse' ontplooiing van Langevelds intellectuele en organisatorische kwaliteiten *en* voor de waarderende receptie van zijn werk. De cruciale noties uit de geesteswetenschappelijke traditie worden door Langeveld ingezet en gerevitaliseerd in zijn vrijzinnig, 'personalistisch' programma. Dat wil zeggen dat zijn visie op de opvoeding tot mondigheid enerzijds in gaat tegen de na de oorlog nog steeds door velen als loodzwaar ervaren christelijke dogmatiek en anderzijds tegen het spookbeeld van een aan de Amerikaanse cultuur ontleende waardevrije, natuurwetenschappelijk geïnspireerde opvoedingstechnologie.

Langeveld stond daarbij 'op de schouders van zijn voorgangers', Kohnstamm en Gunning, om een uitdrukking die Prins in verband met de invloed van Kohnstamm in een iets andere context heeft gebruikt te hanteren.[43] Zij hadden een sterk overeenkomstige interesse in de zelfwerkzaamheid of "zelfregeering"[44] van het kind, ze legden alledrie in hun pedagogisch denken het hoofdaccent op de vorming van het geweten, ze zochten alledrie naar een ethisch, of zo men wil gelovig liberale positie en ze deden dat alledrie tegen en in oppositie met dezelfde politiek-culturele achtergrond van de verzuiling. Geloven zagen zij als een zuiver persoonlijke gewetenskwestie, partijvorming en maatschappelijke organisatie op basis van geloof was voor hen een profanatie. Al in 1886 verklaarde Gunning zich tegen een "partij des geloofs" en koos

hij juist "om des gewetens wil" voor de liberalen. Net als voor Langeveld en Kohnstamm gold voor Gunning, die zichzelf altijd als een "kleinzoon van het Réveil" heeft beschouwd, dat geloof niet moest worden verward met keuzes op het gebied van politiek, maatschappij of school.[45] Vanuit ethisch-religieuze motieven kozen deze pedagogen dus al vroeg tegen de anti-these, na 1945 gevolgd door talloze intellectuelen.

Ze hadden uiteraard geen moeite met godsdienstonderwijs maar ze verzetten zich zowel tegen de identificatie van onderwijs met een bepaald geloof als tegen de identificatie van geloof met onderwijs en zeker met 'lesjes leren'. Geloven verdroeg in hun ogen geen intellectualistische en geen moraliserende benadering. Zo schrijft Gunning in een terugblik "reeds bij den aanvang van mijn burgerlijke zelfstandigheid tegen de Christelijke school wantrouwig" te hebben gestaan.[46] Hij verweet de confessionelen zelfs de school op te eisen als "fokplaats voor aanhangers hunner richting".[47] De bijzondere scholen gaven in zijn ogen te nadrukkelijk godsdienstig onderwijs en zij stonden een te uiterlijke benadering van het geloof voor. Opvoeding en geloof, dat was voor hem een kwestie van gevoel, een kwestie die thuis hoorde in de sfeer van het gezin en die in de sfeer van de school niet tot zijn recht kwam. "Laat het maken van de gevolgtrekkingen maar aan de kinderen over, hoe minder moraal men hun tracht op te dringen hoe beter, als ze het persoonlijke in het verhaal maar echt mee hebben doorleefd," is een karakteristieke uitspraak van Kohnstamm.[48] Illustratief voor de anti-moralistische, naar het mystieke neigende gelovigheid van deze pedagoog is ook diens terugblik: "Wat ben ik dikwijls dankbaar geweest, dat ik eerst zo laat met die wereld in aanraking ben gekomen, dat het heilige door te vroeg opdringen mij niet gemeenzaam is geworden, dat het nooit door saaie en onbegrepen kinderherinneringen beduimeld is en gestoord in zijn doorwerking."[49] Gunning, met zijn bekende nadruk op gewoontevorming, hield er een robuuster, aardser geloofsbeleving op na en ook voor Langeveld had geloven een wat alledaagser betekenis, maar ondanks deze nuances waren ze ten aanzien van de hoofdzaak, dat wil zeggen ten aanzien van wat *zij* als de hoofdzaak zagen, gelijkgestemd: echt geloven doe je voor jezelf en met je hart, dat was hun stellige overtuiging. In die zin articuleerden zij een moderne, twintigste eeuwse versie van de ethische theologie van D. Chantepie de la Saussaye en J.H. Gunning, oom van de pedagoog Gunning.[50]

Het ethisch liberalisme van Langeveld

Onlangs hebben Biesta en Miedema in een interessante bijdrage aan het Nederlandse pedagogisch wetenschapsonderzoek Langeveld gepresenteerd als 'schakelfiguur' in de ontwikkeling van de Nederlandse pedagogiek.[51] Ze borduren daarbij in eerste instantie voort op de indeling die Van Hulst een decennium geleden in zijn bekende artikel over 'De strijd der paradigma's in de Nederlandse theoretische pedagogiek' heeft geschetst. Van Hulst onderscheidt naast een eerste generatie universitaire pedagogen - Gunning, Kohnstamm, Casimir, Hoogveld en Waterink - een tweede generatie - Langeveld, Strasser en Perquin - en tenslotte een derde generatie, gepersonifieerd door Beekman, Spiecker en Imelman. Kenmerkend voor de eerste generatie acht Van Hulst de nadrukkelijk aanwezige persoonlijke geloofsovertuiging, voor de tweede daarentegen de zuiver wetenschappelijke invalshoek, waarbij de pedagogiek 'in eigen

huis' bepaalt welke levenswaarden pedagogisch aanvaardbaar zijn, en voor de jongere generatie tenslotte een categorisch afzweren van elke eigen geloofsinhoud en een sterke concentratie op wetenschapstheoretische kritiek en fundering.[52]

Biesta en Miedema nemen die faseringsgedachte over, waarbij ze echter concluderen dat deze indeling genuanceerd moet worden. Met name de pedagogiek van Langeveld, de centrale figuur van de 'tweede generatie', zou in zeker opzicht minder scherp te onderscheiden zijn enerzijds van het werk van de 'eerste' generatie', anderzijds van dat van de 'derde generatie. Eigenlijk blijkt de notie van een 'tweede generatie' in hun analyse te vervluchtigen: Strasser blijft in hun optiek in elk geval geheel buiten beeld en Perquin hoort in hun ogen bij de normatieve pedagogiek van de eerste generatie. Alleen Langeveld breekt in hun voorstelling met de vanzelfsprekende inbedding van de pedagogiek in een wereld- en levensbeschouwelijk kader. "De omschrijving die Langeveld van het doel van de opvoeding geeft is, anders dan bijvoorbeeld bij zijn 'periodegenoot' Perquin, niet gekoppeld aan een bepaalde normatieve inhoud, maar blijft *formeel* van aard."

In de ontwikkeling van de Nederlandse academische pedagogiek zou Langeveld volgens Biesta en Miedema dus een schakelpositie innemen. Zij vatten die eigenaardige schakel- of dubbelpositie samen in twee conclusies. Ten eerste menen ze "dat Langeveld op het vlak van de pedagogische theorievorming over het opvoedingsdoel een positie formuleert die radicaal verschilt van de normatieve (dat wil zeggen aan een bepaalde levensbeschouwing c.q. cultuurkring gebonden) concepties van zijn voorgangers."[53] Ten tweede stellen ze dat Langeveld echter "net als zijn voorgangers de feitelijke verzuildheid van het maatschappelijke leven en in het bijzonder de feitelijke verzuildheid van de pedagogische praktijk middels zijn theorie juist lijkt te bevestigen of in ieder geval die stand van zaken accepteert."[54] Aangezien ik hierboven ten aanzien van de bepaling van het opvoedingsdoel nadrukkelijk van een lijn Gunning-Kohnstamm-Langeveld heb gesproken, zal duidelijk zijn dat ik het niet eens ben met de eerste conclusie. Maar ik zal eerst ingaan op hun tweede constatering. Die berust namelijk op een eenvoudig misverstand.

Volgens Biesta en Miedema doet Langeveld precies wat naar hun mening kenmerkend zou zijn voor verzuilde wetenschap: "hij zoekt de overeenstemming op het gebied van de feiten terwijl hij het domein van de waarden ongemoeid laat." Is dat wel zo? Is Langeveld er niet juist van overtuigd dat het onderscheid tussen 'normatieve' pedagogiek en iets waar de 'eigenlijke' feiten worden verzameld niet thuis hoort in de opvoedkunde?[55] "Ieder zogenaamd 'simpel feit' dat men 'slechts constateren kan', heeft immers in het leven van opvoedeling en opvoeder de betekenis van opgave, van 'moet zo blijven' (en dus behoed worden), van 'moet opgekweekt worden', 'moet z'n momentele betekenis vooral verliezen', etc.," is zijn mening.[56] In die praktische zin meent Langeveld dus wel degelijk net als Kohnstamm dat de opvoedkunde noodzakelijkerwijs "een ideaal van het menselijk leven veronderstelt".[57] In zijn *Studien zur Anthropologie des Kindes* stelt hij: "Es gibt keine Selbstkenntnis des Menschen, die nur 'kennt', das Sichkennen des Menschen bedeutet immer eine Bestimmung desjenigen, was er zu sein hat. (...) Eine Psychologie, welche glaubt, sie könne als deskriptive Wissenschaft dem Menschen

unmittelbar in seiner Selbstdeutung helfen, irrt sich und fällt einer leeren Prätention zum Opfer; sie werd Biologie."[58]

Biesta en Miedema beschikken voor hun conclusie, dat Langeveld de overeenstemming slechts zou zoeken op het gebied van de feiten en het domein van de waarden ongemoeid zou laten, de conclusie waar hun artikel in feite om draait, maar over één gegeven en dat is een uitspraak van Langeveld. Hun interpretatie van die uitspraak is echter ondeugdelijk. Zij citeren Langeveld: "Een fenomenologische werkwijze gebiedt ons – ook waar wij andere, diepere zekerheden menen te hebben – de mede-onderzoeker te ontmoeten in het verschijnsel waarover men het samen wenst te hebben en nergens anders."[59] In het origineel vervolgt Langeveld echter aldus: "Wij gaan dus in het geheel niet uit van een 'algemeen begrip' maar van het verschijnsel zelf zoals het in die ervaring wordt aangetroffen, welke wij allen kunnen delen als wij slechts bereid en in staat zijn die ervaring te laten gelden en dus niet reeds in deze fase van ons onderzoek vooruitlopen op de beschikbare inzichten en reeds hun uiteindelijke zin geopenbaard of als 'allang bewezen' willen zien."[60]

Het punt is nu dat het in dit fragment helemaal niet gaat om een feit-waarde-onderscheid. Langeveld heeft in de voorafgaande zin aangekondigd dat hij de lezer met een paar woorden wil proberen duidelijk te maken hoe de fenomenoloog te werk gaat. "De ander ontmoeten in het verschijnsel waarover men het samen wenst te hebben" is inderdaad niets anders dan een typerend fenomenologisch pleidooi, dat al sinds Husserl wordt gehouden tegen theoretische vooringenomenheid.[61] Langeveld ziet zichzelf, zoals alle fenomenologen van de Utrechtse School, in de eerste plaats als practicus. Hij meent het dan ook met andere (aanstaande) pedagogen over het verschijnsel zelf zoals het in de praktische pedagogische ervaring wordt aangetroffen te kunnen hebben. Uiteraard kan men over dit methodologisch uitgangspunt van mening verschillen, maar met verzuilde wetenschap heeft dat zeer weinig van doen.

Sterker nog, dat verband ligt precies omgekeerd: de fenomenologische invalshoek biedt Langeveld in zijn ogen en in die van zijn publiek juist de taal en het intellectuele, over de hokjes van de Nederlandse cultuur reikende, kader en houvast voor een onafhankelijke pedagogische positie. Voor iemand als Stellwag ligt dat bijvoorbeeld heel anders. Voor haar leidt de fenomenologische methode nog allerminst tot kennis omtrent hetgeen pedagogisch waardevol is. En interessant genoeg is inderdaad voor Stellwag het onderscheid tussen het terrein van de feiten, waar wetenschappelijke overeenstemming mogelijk zou zijn, en dat van de waarden, waar nu eenmaal verschil van mening zou bestaan, essentieel. Voldoet haar onderscheid tussen 'pedagologie', als beschrijvende en verklarende wetenschap der opvoeding, en 'pedagogiek', als levensbeschouwelijk gefundeerde opvoedingsleer, in dit opzicht niet beter aan het beeld van de 'schakelfiguur', althans zoals Miedema en Biesta die karakteriseren?[62] Historisch gezien heeft Stellwag echter zoals gezegd die schakelpositie allerminst vervuld. Dat geeft te denken over de metafoor van de schakel, die kennelijk een al te homogene lineariteit in de geschiedenis van de Nederlandse pedagogiek impliceert: Langeveld 'schakelt niet' zoals de schrijvers menen, en Stellwag 'schakelt wel' naar de intentie van de schrijvers, maar historisch gezien is dat uiteraard een onjuiste voorstelling ...

Het is duidelijk dat Langeveld het 'domein van de waarden' allerminst ongemoeid laat. Zijn personalistische pedagogiek van mondigheid en zelfverantwoordelijkheid impliceert, zoals met het voorbeeld van de benadering van de straf naar voren kwam, een moreel zwaar geladen opvoedingsperspectief. Het gaat hier om een inhoudelijk mensbeeld dat draait om autonomie, authenticiteit en karakter en dat in grote lijnen kan worden geplaatst in de traditie van het ethisch of vrijzinnig liberalisme. Neem deze uitspraak van Langeveld: "het moralisme ontneemt met zijn doctrines en formaliseringen het risico aan het besluit: je doet precies wat de regels eisen, dan kan je niets gebeuren. De regels kunnen dan worden toegepast zonder innerlijke beaming; men beaamt slechts het bekende en daarmee verliest het besluit zijn morele grondkarakter."[63] Dit soort uitspraken, direct gericht tegen de morele claims van kerk en zuil, hebben een zwaar op het individuele geweten drukkend, reflexief gewicht. We hebben hier niet te maken met een neutraal en procedureel liberalisme met de nadruk op rechten, maar met een inhoudelijk ethisch liberalisme, waarin het accent ligt op deugden en karakter.[64] De pedagogiek van de mondigheid verwerpt zowel moralisme als determinisme en daarmee ook het idee, dat de volwassene het produkt van zijn opvoeding zou moeten zijn, dat wil zeggen in zoverre dat het doel van de opvoeding voor Langeveld juist daarin ligt dat de tot mondigheid opgevoede persoon in staat is "op autonome wijze *zichzelf* te vormen."[65]

Dat brengt mij tenslotte bij de eerste conclusie van Biesta en Miedema, waarin ze stellen dat Langevelds pedagogiek radicaal verschilt van de normatieve concepties van zijn voorgangers. Ik heb in dit artikel daarentegen willen laten zien dat er in ethisch opzicht sprake is van een continuïteit tussen Langeveld en Kohnstamm en tenslotte Gunning. De gedachte van een breuk op het punt van de normativiteit tussen Langeveld en deze voorgangers berust op de veronderstelling dat bij de eerste, zoals Biesta en Miedema het formuleren, "de omschrijving van het doel van de opvoeding niet is gekoppeld aan een bepaalde normatieve inhoud, maar formeel van aard blijft."[66] Het gebruik van de term 'formeel' suggereert dat Langeveld slechts zou erkennen *dat* er waarden zijn. Ik heb echter aangetoond dat bij Langeveld geen sprake is van een dergelijk formeel opvoedingsdoel. Langeveld maakt zich los van de bijbelse inspiratie van Kohnstamm en van zijn aanvankelijk sterk christelijk-socialistische overtuiging.[67] Maar bij zijn pedagogische doelstelling van mondigheid en zelfverantwoordelijke zelfbepaling gaat het net als bij Kohnstamms formulering van het doel van 'innerlijke vrede' om een inhoudelijk standpunt: karaktervorming. Met de eisen die hij stelt aan de opvoeder geeft hij verder aan hoe hij zich een 'goed karakter' in ieder geval voorstelt: standvastig, liefdevol, gewetensvol, onbaatzuchtig en oprecht.

In feite is Langevelds uitgangspunt van het animal educandum, dat hij het antropologisch grondfeit van de pedagogiek heeft genoemd, gefundeerd op zijn ethiek. Zijn uitgangspunt van de fundamentele eenheid van kind en volwassene, die voor elkaar zijn bestemd, veronderstelt dit morele *commitment*. Het is de gedachte van persoonlijke verantwoordelijkheid die voortdurend wordt bevestigd in dit antropologisch uitgangspunt. Zo blijken Langevelds fenomenologische oriëntatie op de leefwereld van het kind, zijn antropologische uitgangspunten en zijn ethiek steeds opnieuw met elkaar verstrengeld.

Met de serie didactische onderzoeken die Kohnstamm opzette aan het Nutsseminarium zorgde hij voor een empirische wending in de Nederlandse pedagogiek.[68] Toch behoorde Kohnstamm met zijn liefde voor de grondslagendiscussie en voor het grote overzichtswerk tegelijkertijd tot de 'laatste generatie van de systeembouwers'.[69] Langeveld is daartegenover meer de man van de opvoedingspraktijk die van daaruit net als Gunning maar dan op een moderner en systematischer wijze reflecteert over pedagogische vraagstukken. De gedachte van Kohnstamm om naast of boven een normatief gefundeerde pedagogiek nog zoiets als een 'algemene pedagogiek' te veronderstellen is voor Langeveld overtuigend noch relevant. Langeveld zag heel scherp dat wat Kohnstamm voor 'algemeen' hield, net zo goed aspecten zijn van zijn eigen denkwijze. De belangrijkste uitspraken die Kohnstamm in *Persoonlijkheid in wording* doet in het kader van "De vooronderstellingen van elke opvoedkunde" betreffen de afbakening van het "centrale probleem der opvoeding" en dat wordt tenslotte geformuleerd in termen van "gewetensvorming"! Deze algemene bepaling geschiedt onder andere in een kritiek op de pedagogische ideeën van Tolstoi, Ellen Key en Rousseau en wordt met name ontwikkeld met behulp van de opvattingen van Jaspers, Külpe en Bergson. Dat wil dus zeggen dat hij tot een afbakening van een 'algemene pedagogiek' probeert te komen met behulp van het gedachtengoed van enkele van zijn belangrijkste inspiratiebronnen voor zijn specifieke personalistische ideeën!

Langeveld – en Gunning waarschijnlijk ook – begrijpt dat Kohnstamms personalisme en zijn 'zuiver descriptieve' opvoedkunde elkaar vooronderstellen.[70] Voor Kohnstamms leerlingen is overigens duidelijk dat ook hun door hun leermeester als 'zuiver empirisch' voorgestelde werk op het gebied van de didactiek moet worden gezien als een praktische uitwerking van zijn personalistische pedagogiek. Ook hier gaat het om differentiatie, waarbij het parool luidt "de leerlingen leren handelen en denken onder eigen verantwoordelijkheid."[71] Ook hier gaat het met andere woorden om de uitwerking van wat Kohnstamm al in 1919 als zijn programma van 'persoonlijkheidspedagogiek' had geformuleerd.

Lijnen in de Nederlandse pedagogiek

Het aanwijzen van een lijn van Gunning naar Kohnstamm en vervolgens naar Langeveld betekent niet alleen dat de positie van de laatste in de Nederlandse pedagogiek er anders uit komt te zien dan Biesta en Miedema voorstellen. Het betekent ook dat het denken in generaties, in termen van leeftijdcohorten, ten aanzien van de stromingen en ontwikkelingen van de Nederlandse pedagogiek z'n waarde verliest. Van Hulst heeft zijn beeld van een aantal elkaar opvolgende generaties academische pedagogen zelfs gegoten in de vorm van 'paradigmawisselingen'. Zowel het begrip paradigma als het door hem en Biesta en Miedema gehanteerde generatiebegrip zetten het pedagogisch wetenschapsonderzoek echter op een verkeerd spoor.

De mogelijke raakvlakken en overeenkomsten tussen het werk van pedagogen als Hoogveld, Waterink en Kohnstamm missen het dwingende karakter zoals Kuhn dat met zijn notie van de 'disciplinaire matrix' toekende aan zijn paradigmabegrip. Een zinvol gebruik van de term paradigma veronderstelt consensus en tenminste het zonder

discussie, vanzelfsprekend, delen van een set van kenmerkende vooronderstellingen die vanuit een nieuw paradigma expliciet ter discussie komen te staan. Een dergelijke consensus is inderdaad aanwijsbaar tussen Gunning, Kohnstamm en Langeveld, ondanks het meningsverschil tussen Kohnstamm en de andere twee over het eigen karakter van de opvoedkunde, ondanks het meningsverschil tussen Kohnstamm en Langeveld over de relevantie van een onderscheid tussen normatieve en algemene opvoedkunde en ook ondanks het vinnige debat tussen Gunning en Kohnstamm over de betekenis van de gewoontevorming in de opvoeding. Dat laatste meningsverschil was voor beiden juist zo veelbetekenend, omdát ze zo'n duidelijke geestelijke verbondenheid hadden.[72] Tussen Hoogveld, Kohnstamm en Waterink was daar allerminst sprake van.
Met het gebruik van het begrip generaties als een kwestie van enigszins overeenkomende geboortedata dreigt in het wetenschapsonderzoek hetzelfde te gebeuren. Het generatiebegrip is in dergelijk onderzoek alleen zinvol als het gaat om wat Mannheim heeft aangeduid als de *'generatie-samenhang'*.[73] Essentieel is hier opnieuw *wat* men deelt. Het is voor dergelijk onderzoek niet van betekenis dat men bij benadering dezelfde leeftijd heeft, maar wel dat men dezelfde *ervaringen* deelt. Om zinvol van 'generaties' intellectuelen te kunnen spreken zou het dan ook om gedeelde culturele ervaringen moeten gaan die bepalend lijken voor datgene dat hun werk mogelijkerwijs zou verbinden. Zo beschouwd blijft er weinig over om het over een generatie Waterink-Kohnstamm-Hoogveld te kunnen hebben.[74]

Een analyse van het werk van Langeveld leent zich heel goed als opmaat, nee als al heel snel uitdijende ouverture voor pedagogisch wetenschapsonderzoek, juist als dat werk zorgvuldig wordt geplaatst in de cultuurhistorische en politieke context van zijn tijd. Maar het perspectief op een toekomstig boeiend werk, waarin 'wetenschapsexterne' en 'interne' factoren op elkaar zijn afgestemd of in zinvol verband gebracht, vereist allereerst dat de maatslag van de elkaar nu eenmaal opvolgende leeftijdscohorten en/of paradigma's, met daartussen passende schakels, wordt losgelaten. Waarschijnlijk belooft een inzet met één of meer thematische lijnen meer. Ik stel voor om die ouverture het thema te geven van de karaktervorming, dat wil zeggen het vrijzinnig-liberale doel van de opvoeding tot authenticiteit waarmee achtereenvolgens Gunning, Kohnstamm en Langeveld hebben geworsteld en waarmee ze hun stempel hebben gedrukt op de Nederlandse academische pedagogiek.

Summary

Langeveld has been the dominant figure in Dutch education for years and years. In this article an explanation is sought of his lasting intellectual leadership. The fact will be stressed that he manifested himself as the most marked and resolute spokesman of personalism. In this perspective Langeveld stood on the shoulders of Kohnstamm and Gunning. Their common educational perspective is indicated as ethical liberalism. Proceeding from this cultural-historical scene of Langeveld the sketch of his position that Biesta and Miedema gave recently in this periodical is criticized and an alternative proposal for historical research of Dutch education is presented.

Correspondentieadres: I. Weijers, Algemene Pedagogiek, K.U.Nijmegen, Montessorilaan 3, 6500 HD Nijmegen.

Noten

* Met dank aan Ernst Mulder, en aan de leden van de sectie Wijsgerige Pedagogiek van de Universiteit van Nijmegen, speciaal aan Ger Snik, voor hun commentaar op eerdere versies van dit artikel.

1. Nog altijd ontbreekt in Nederland een echte Langeveld-studie. Twee decennia geleden zijn in Duitsland twee studies aan zijn werk besteed: M. Hohmann, *Die Pädagogik M.J. Langevelds*, Bochum 1971 en E. Warsewa, *Die Welt des Kindes als menschliche Lebensform. Eine Einführung in M.J. Langevelds anthropologische Denken*, Tübingen 1972. Een interessant begin is gemaakt met het Langeveldnummer van *Pedagogisch Tijdschrift* (16 1991).

2. In *Beknopte theoretische pedagogiek*, Groningen 1979 (1945) wordt deze formulering vele malen gebruikt en ook in andere publikaties wordt dit als het meest fundamentele feit voor de opvoedingswerkelijkheid aangewezen. Zie met name 'Het sociale moment in de eenheid van opvoeding en persoon' in *Verkenning en verdieping*, Purmerend 1950, 242-247.

3. Zie bijvoorbeeld *Beknopte theoretische pedagogiek*, 184.

4. De invloed van het denken van Stern op Langevelds pedagogiek, bijvoorbeeld op zijn voorstelling van de ruimtebeleving van het kind, blijkt zeer groot. Zie over Stern ook Alfred Brunner, 'Die personale Psychologie William Sterns und die Charakterologie' in *Die Psychologie des 20sten Jahrhunderts*. Zürich 1976, m.n. 303.

5. Ernst Mulder heeft deze achtergrond van Kohnstamms pedagogische denken onlangs belicht in 'Kohnstamm en het idee van kinderlijke ontwikkeling. Pedagogiek en psychologie' in *Pedagogisch Tijdschrift* 1992, 5/6, 388-395.

6. Zie bijvoorbeeld voor de betekenis van deze denkrichting via het werk van Maeder en Von Monakow voor de psychiater H.C. Rümke, J.A. van Belzen, *Rümke, religie en gods-dienstpsychologie*, Kampen 1991, hoofdstuk V. Eerder had Dekkers al laten zien hoe de fysioloog en psycholoog Buytendijk in dezelfde jaren worstelde met het Duitse vitalisme. Zie W.J.M. Dekkers, *Het bezielde lichaam. Het ontwerp van een antropologische fysiologie en geneeskunde volgens F.J.J. Buytendijk*, Zeist 1985.

Zie over de Valeriuskring, die in de jaren '20 ontstond rond de VU-hoogleraar psychiatrie L. Bouman, H.C. Rümke, 'L. Bouman', *Studies en voordrachten over psychiatrie*, Amsterdam 1943, 354-367; W.J. Wieringa, 'Lotgevallen van de Valeriuskliniek', *Een halve eeuw arbeid op psychiatrisch-neurologisch terrein 1910-1960*, Wageningen 1960, 11-87; J.A. van Belzen en R.H.J. ter Meulen, 'In de ban van de ziel', *Tijdschrift voor Psychiatrie* 30, 1988, 255-269.

Zie over de Utrechtse School I. Weijers, *Terug naar het behouden huis. Romanschrijvers en wetenschappers in de jaren vijftig*, Amsterdam 1991.

7. Ph. Kohnstamm, *Persoonlijkheid in wording. Schets ener christelijke opvoedkunde*, Haarlem 1956 (1929), 10, 11.

8. M.J. Langeveld, 'Het sociale moment', 243.

9. ibidem, 244. Zie ook A.A. Klinkers en B. Levering, 'Over de eenheid in het wetenschappelijk werk van M.J. Langeveld', *Pedagogische Studiën* 62, 1985, 454.

10. *Beknopte*, XIII. Op dit punt sluit Langeveld meer aan bij oudere pedagogen als Gunning dan bij Kohnstamm, die met zijn opvatting dan ook een uitzonderingspositie innam.

11. J.H. Gunning Wzn., 'Lichamelijke straffen' (1901), herdrukt in Gunning, *Verzamelde Paedagogische Opstellen* II, Amsterdam 1911, 35.

12. *Beknopte*, 153.

13. Zie I. Weijers, *Terug naar het behouden huis*, 95-105. Zie verder W.H. Nagel, 'De Utrechtse School', *Tijdschrift voor Strafrecht* 72, 1963, 322-355; C. Kelk, 'Willem Petrus Joseph Pompe 1893-1968. Grondlegger van de Utrechtse School en voorvechter van een humaan strafrecht', *Rechtsgeleerd Utrecht*, Utrecht, 1986, 203-215.

14. Ph. Kohnstamm, *Persoonlijkheid in wording*, 296 en 298. Kohnstamm citeert Stern: "Hier kommt es nicht mehr an auf den zugefügten Schmerz, sondern nur auf die symbolische Ahndung des Übergriffes." Dit citaat is afkomstig uit *Psychologie der frühen Kindheit*, Leipzig, 1914, 114.

15. *Beknopte*, 129. Zie ook 65 en 80.

16. Kohnstamms leerling F.W. Prins vertelde mij dat het vroege werk van Karl Jaspers, *Heimweh und Verbrechen* uit 1909 en *Psychologie der Weltanschauung* van 1919, door Kohnstamm en zijn leerlingen werd gehanteerd "als een bijbel".

17. Ph. Kohnstamm, *Persoonlijkheid in wording*, 68. Kohnstamm citeerde Jan Ligthart, *Verspreide Opstellen* I, 127.

18. *Beknopte*, 36. "Bekwaam te helpen maken zelfstandig zijn levenswerk te volbrengen" heet het in de eerste editie.

19. ibidem, 62 en 91 e.v.

20. ibidem, 93.

21. Ph. Kohnstamm, *Persoonlijkheid in wording*, 134.

22. ibidem, 136.

23. Zie ook T. Dehue, 'Als al wat levend ons ontmoet', hoofdstuk 3 in *De regels van het vak. Nederlandse psychologen en hun methodologie 1900-1985*, Amsterdam 1990, 73-111.

24. Ph. Kohnstamm, 'Staatspedagogiek of persoonlijkheidspedagogiek' (1919), *Persoon en samenleving. Opstellen over opvoeding en democratie*, Meppel 1981, 89-120.

25. Met deze kritische positiebepaling had Kohnstamm overigens speciaal het psychisch monisme van zijn Groningse tegenhanger, de filosoof en psycholoog G. Heymans op het oog. Zie I. Weijers, 'Philip Kohnstamm en de pedagogische psychologie', *De Psycholoog* 1992 7/8, 300-302.

26. Zie Homann, 6 en verder ,voor vergelijkbare oorzaken voor Langevelds invloed in de Bondsrepubliek.

27. Zie voor een historische schets van het Nederlandse vrijzinnig-liberalisme H. te Velde, *Gemeenschapszin en plichtsbesef. Liberalisme en Nationalisme in Nederland, 1870-1918*, 's Gravenhage 1992, 185 e.v. Zie voor Bos, E. van Raalte, *Dr. D. Bos, Leven en werken van een Nederlands staatsman*, Assen, 1962.

28. S. Collini, *Public moralists, political thought and intellectual life in Britain 1850-1930*, Oxford 1991.

29. Vergelijk A. Rang, 'Bildungsbürger' or citizen? The case of Wilhelm von Humboldt, *Paedagogica Historica* XXIX 1993, 3, 711-717.

30. B. Rang, Citizenship and education in the Netherlands. Bottom-up traditions, *Paedagogica Historica* XXIX 1993, 3, 755-765.

31. Zie I. Weijers,*Terug naar het behouden huis*, met name 'Na de oorlog', 13-31.

32. Zo is Langeveld bijvoorbeeld degene die het eerste voorbeeld van een compensatie-programma meebrengt uit de VS, op basis waarvan door S. Sietaram een programma voor bewoners van woonwagenkampen wordt samengesteld. Zie J.C.C. Rupp, 'Het pedagogisch optimisme van de jaren zeventig', *Comenius* 29, 1988, 94 noot 10.

33. 'De "verborgen plaats" in het leven van het kind', J.H. van den Berg, J. Linschoten (red.),*Persoon en wereld. Bijdragen tot de phenomenologische psychologie*, Utrecht 1953, 11-32.

34. Zie M.J. Langeveld, 'Over de zogenaamde "fenomenologische methode", *Capita uit de algemene methodologie der paedologie*, Groningen, 1959, 25, en Langevelds terugblik in 'Fenomenologie en pedagogiek', *Pedagogisch Tijdschrift* 7 1982, 67-71. Zie ook W. Lippitz, 'Möglichkeiten eines lebensweltlichen Erfahrungsbegriff im pädagogisch-anthropologischen Denken – dargestellt an Langevelds Pädagogik', *Pädagogische Rundschau* 34, 1980, 695-721.

35. *Persoon en wereld*, zie noot 30.

36. H. Plessner, *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in der Philosophische Antropologie*, Frankfurt a.M. 1981 (1928).

37. M. Merleau-Ponty, *Phénoménologie de la perception*, Paris 1945.

38. Zie m.n. zijn *Studien zur Anthropologie des Kindes*, Tübingen 1964.

39. Zie in dit verband ook I. Weijers, *Terug naar het behouden huis* over Langevelds collega's van de Utrechtse School, m.n. 63, 64.

40. Zie B. Levering, *Pedagogisch Tijdschrift* 16 1991, 'De betekenis van M.J. langeveld voor de naoorlogse Nederlandse pedagogiek (met het accent op de periode 1945-1960)147-160.

41. Zie G.F. Heyting en J.E.G.C. Dibbits, 'Het opvoedkundig denken van H.W.F. Stellwag', *Pedagogische Studiën* 63 (1986) 401-412.

42. Zie F. Heyting, 'H.W.F. Stellwag. Het ideaal van zuivere wetenschap', M. van Essen, M. Lunenberg (red.), *Vrouwelijke pedagogen in Nederland*, Nijkerk 1991, 142 en W.A.J. Meijer, 'Taalanalytische pedagogiek', F. Beugelsdijk, S. Miedema, *Pedagogiek in meervoud*, Deventer 1984, 221.

43. F.W. Prins, 'Staande op de schouders van onze voorgangers', *Pedagogisch Tijdschrift* 1982, 98-107. In dit artikel gaat het om de fundamentele bijdrage van Kohnstamm aan de ontwikkeling van de psychologie van het denken.

BEST COPY AVAILABLE

44. Zie J.H. Gunning Wzn., 'Zelfregeering, verantwoordelijkheidsgevoel, karaktervorming en tucht', herdrukt in Gunning, *Verzamelde paedagogische opstellen I*, 183-204.

45. J.H. Gunning Wzn., Autobiographie, Groningen 1938, 23,24.

46. J.H. Guning Wzn., 'School en godsdienst', 1916, geciteerd in E. Mulder, *Beginsel en beroep. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940*, Amsterdam 1989, 41.

47. J.H. Gunning Wzn., *Onderwijs en school als organen van volksontwikkeling* (Synthese IV), Haarlem 1918, 32. Kohnstamm was de initiërende en verbindende figuur bij vele culturele initiatieven die uiting gaven aan een ethisch geloof in sociale vooruitgang en sociale harmonie. Onder zijn inspiratie werkte Gunning mee aan ondernemingen als de Godsdienstig Democratische Kring en aan de brochurereeks Synthese en was Langeveld later betrokken bij de Nederlandse Volksbeweging.

48. Ph.A. Kohnstamm, *Bijbel en jeugd*, Haarlem 1923, 125.

49. Ph.A. Kohnstamm, *Hoe mijn 'Bijbelsch Personalisme' ontstond*, Haarlem 1934, 19.

50. Zie A.J. Rasker, *De Nederlandse Hervormde Kerk vanaf 1795. Geschiedenis, theologische ontwikkelingen en de verhouding tot haar zusterkerken in de negentiende en twintigste eeuw*, Kampen 1986, 125-152.

51. G. Biesta, S. Miedema, 'Feiten en waarden in de ontwikkeling van de Nederlandse academische pedagogiek. Een opmaat voor pedagogisch wetenschapsonderzoek' in *Pedagogisch Tijdschrift* 1992, 5/6, 396-411.

52. J.W. van Hulst, 'De strijd der paradigma's in de Nederlandse pedagogiek', *Pedagogisch Tijdschrift* 8,1983, 2-11, 54-60. Biesta en Miedema spreken overigens ter typering van het werk van de eerste generatie zonder voorbehoud van "beginselpedagogiek", terwijl Van Hulst nadrukkelijk zegt dat als een "onjuiste benaderingswijze" te beschouwen. Vergelijk Van Hulst, 9 en Biesta en Miedema, 400 en 402.

53. 'Feiten en waarden', 405.

54. ibidem, 406.

55. Zie bijvoorbeeld 'Van psycho-"techniek" tot -"agogie"', *Pedagogische Studiën* 38, 1961, 135 en 'Het normatieve mensbeeld en de opvoedingswetenschappen', *Tijdschrift voor Opvoedkunde* 1971/1972, 232-239.

56. *Beknopte*, 170.

57. Kohnstamm, *Persoonlijkheid in wording*, 103.

58. *Studien zur Anthropologie des Kindes*, 5; elders noemt hij het afzien van een normatieve dimensie voor de opvoedkunde "onverantwoordelijk", 'Martinus Jan Langeveld', L.J. Pongratz (her.) *Pädagogik in Selbstdarstellungen*, Hamburg 1978, 139.

59. 'Feiten en waarden', 409, noot 38.

60. *Beknopte*, 34.

61. Terecht spreekt men dan ook in dit verband over een "'klassieke' fenomenologische aanpak". Zie J.D. Imelman en J. Rispens, 'Martinus Jan Langeveld', J.D. Imelman (red.), *Filosofie van opvoeding en onderwijs*, Groningen 1979, 109.

62. Zie H.W.F. Stellwag, *'Situatie' en 'Relatie'*, Groningen 1970.

63. *Beknopte*, 126.

64. Zie voor dit onderscheid onder meer Th.A. Spragens Jr., 'Reconstructing liberal theory: Reason and liberal culture', in A.J. Damico (ed.), *Liberalism*, Totowa 1986, 34-53 en B. Barry, 'How not to defend liberal institutions', in *British Journal of Political Science*, vol. 20 1990, 1-14.

65. Deze omschrijving is ontleend aan J.Steutel, die stelt dat de "drager van de deugd van plicht (...) nooit uitsluitend het produkt (is) van de vormende werking van de opvoeding die hij heeft ondergaan. Hij is altijd ook bereid en in staat op autonome wijze *zichzelf* te vormen." J. Steutel, *Deugden en morele opvoeding*, Meppel 1992, 139-140.

66. G. Biesta, Miedema, 401.

67. Zie Langevelds terugblik in Pongratz, *Pädagogik in Selbstdarstellungen*, 118.

68. Zie N. Deen, *Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland. Het Nutsseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam 1919-1969*, Groningen 1969.

69. Deze karakteristiek is ontleend aan Stuart Hughes, *Consciousness and society. The reorientation of European social thought 1890-1930*, New York 1961.

70. Zie ook I. Weijers, 'Philip Kohnstamm: universeel intellectueel, vrijzinning', *Comenius* 31, 1988, 265-266.

71. Zie ook Prins, 'Staande op de schouders', 99.

72. Zie Mulder, *Beginsel en beroep. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940*, Amsterdam 1989, 236 e.v.

73. K. Mannheim, 'Das Problem der Generationen', in Mannheim, *Wissenssoziologie*, Berlin/ Neuwied, (1928) 1964, 543.

74. "een met het Réveil verbonden classicus uit het Nederlandse patriciaat, een natuurkundige uit de geassimileerde joodse bovenlaag in Amsterdam, een afvallige onderwijzer uit een arm calvinistisch eenoudergezin op het Friese platteland, een katholieke priester en filosoof uit een rijke boerenfamilie in de Betuwe en een predikant uit het gezin van een afgescheiden godsdienstonderwijzer in het noorden van Overijssel vormen niet een gezelschap dat, dwars door scheidingen van klasse en zuil heen, snel gelijkgestemd geacht kan worden," constateert Ernst Mulder in *Beginsel en beroep*, 234.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.0 Pedagogiek
Swidoc trefwoorden:
ideeëngeschiedenis
Langeveld
cultuurgeschiedenis

Ped.T. 19 (1994), nr. 3, p. 207-221

Professionaliteit van leraren opnieuw bekeken

D. BEIJAARD en J.J. PETERS

Samenvatting

In dit artikel wordt tegen de achtergrond van de gedachtenvorming over het nieuwe profiel van het leraarsberoep een streefrichting aangegeven, waarbij wordt uitgegaan van (leren) onderwijzen in het perspectief van (leren) leren. Tevens wordt belangrijk gevonden dat in een school goede werkcondities aanwezig zijn die het mogelijk maken aan deze streefrichting vorm en inhoud te geven. Er dient sprake te zijn van een goede wisselwerking tussen didactisch handelen in de klas en de schoolcontext. Deze wisselwerking dient tevens centraal te staan in onderzoek van het onderwijzen. Dit onderzoek dient zowel aandacht te besteden aan opvattingen van leraren als aan in de school aanwezige, individuele leraren overstijgende 'verhalen'.

Inleiding

Om uiteenlopende redenen staan de laatste jaren de aard, inhoud en omvang van het leraarsberoep doorlopend ter discussie met als doel dit beroep te voorzien van een 'nieuw ethos'. Een en ander is recent nog eens duidelijk onder de aandacht gebracht in het rapport van de Commissie Toekomst Leraarschap (1993) en in de nota 'Vitaal Leraarschap' (Ministerie van O&W, 1993). Gesuggereerd wordt dat het 'nieuwe beroepsprofiel' van leraren grotendeels gerealiseerd kan worden door schoolorganisaties te professionaliseren en scholen zelf een grotere verantwoordelijkheid te geven.

Het beeld van de richting waarin het leraarsberoep verschuift betreft vooral veranderingen in de directe taakomgeving of schoolcontext van leraren en de identificatie van de beroepsgroep waartoe zij behoren. Weinig aandacht gaat daarentegen uit naar het didactisch handelen in de micro-situatie, inclusief het perspectief waarin en de wijze waarop dit zou moeten plaatsvinden, en naar de wederzijdse relatie tussen schoolcontext en het onderwijzen en leren in de klas. In dit artikel staan met name deze twee aspecten centraal, vooraf gegaan door een beknopte schets van de wijze waarop momenteel over het 'nieuwe profiel' van het leraarsberoep gedacht wordt. Getracht wordt een streefrichting aan te geven die ons inziens mede bepalend moet zijn voor de vormgeving en invulling van dit profiel.

Onderzoek kan aan de profilering van het leraarsberoep een belangrijke bijdrage leveren. In het laatste deel van dit artikel wordt hierop ingegaan tegen de achtergrond van de eerder aangeduide streefrichting. Overwegingen die vanuit de optiek van onderzoek relevant zijn, worden toegespitst op de zorg van leraren voor het primaire proces en de context waarbinnen dit plaatsvindt. Voorbij wordt gegaan aan leraarstaken die niet rechtstreeks met dit proces verband houden.

Het 'nieuwe profiel' van het leraarsberoep

In publikaties van commissies, beleidsmakers en onderzoekers tekenen zich diverse tendensen af die het huidige denken over het toekomstige leraarsberoep karakteriseren. Deze tendensen passeren hieronder kort de revue.

Van ambacht naar professie

Het gebruik van de term 'professie' lijkt voor velen een reactie te zijn op het afgenomen imago van de leraar of de maatschappelijke waardering van diens beroep. In Nederland vinden we deze term bijvoorbeeld terug in publikaties van Knoers (1987, 1990). In navolging van sociologisch onderzoek noemt deze vijf kenmerken van een professie. Met name de kenmerken 'oriëntatie op dienstverlening', overigens zonder formalisering in een beroepscode, en 'deskundigheid' zijn van toepassing op het leraarsberoep. In mindere mate geldt dit voor het autonomie-kenmerk.

In de literatuur worden vooral kennis, inzicht en vaardigheden genoemd waarover een leraar moet beschikken als uitvloeisel van het deskundigheidskenmerk. Het kenmerk 'oriëntatie op dienstverlening' vormt daarvan een afgeleide, zonder dat dit kenmerk nader wordt omschreven. De deskundigheid van leraren wordt doorgaans beschreven in termen van taken of beroepseisen, die vervolgens gedetailleerd kunnen worden ingevuld tot omvangrijke checklisten. Erkend wordt dat deze overzichten moeten worden toegespitst op de verschillende onderwijssectoren; ook is het mogelijk aspecten toe te voegen voor specifieke sectoren.

Leraren beschouwen als professionals is wellicht een mogelijke ingang om het leraarsberoep weer aantrekkelijk te maken. Een gevaar van professionalisering is, dat een groep professionals zich negatief afgrenst van andere relevante groepen actoren; in het onderwijs zijn dit o.a. leerlingen en ouders. Een te sterke afgrenzing van deze 'leken' kan leiden tot ongewenste neveneffecten, zoals het niet tolereren van inspraak van leerlingen en ouders en het beperken van de communicatie met hen.

Van professional in de klas naar professional op schoolniveau

Om tenminste drie redenen dienen leraren ook professioneel te functioneren in de schoolorganisatie:
- het vervullen van taken en functies op klasse-overstijgend niveau bevordert de arbeidssatisfactie van leraren, hun mobiliteit binnen scholen en - zo wordt verondersteld - de aantrekkelijkheid van het beroep (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993);
- door fusies, schaalvergroting en door de overheid geïnitieerde innovaties in scholen dienen leraren meer dan voorheen in samenwerkingsverbanden zorg te dragen voor de ontwikkeling en afstemming van programma's en gezamenlijk verantwoordelijk te zijn voor de kwaliteit van het onderwijs (vgl. Sleegers & Bergen, 1990);
- leraren moeten functioneren in toegenomen bureaucratische organisaties en daarin een effectieve houding aannemen, bijvoorbeeld door op te komen voor eigen belangen

als reactie op externe onzekerheden en het mee ontwikkelen van schoolbeleid als gevolg van fusieprocessen in plaats van zich terug te trekken in de autonomie van de schoolklas (Pouwels & Vrieze, 1990).

Deze redenen leiden tot een beperking van de van oudsher tamelijk grote autonomie van individuele leraren, door de Commissie Toekomst Leraarschap (1993) met enig cynisme ook wel 'solitaire professionals' genoemd. De toekomst zal moeten aantonen welke substantiële taken en functies door meer leraren dan nu het geval is op schoolniveau zoal mogelijk zijn, zonder daarbij de primaire taak van leraren te veronachtzamen. Duidelijk is dat hiermee hoge kosten gemoeid zijn. Twijfel bestaat over de politieke bereidheid en mogelijkheden van scholen in deze kosten te voorzien.

Van beroepsprofiel naar beroepscode

Voortbouwend op het rapport 'De bedrijvige school' (Langeveld et al., 1989) is o.a. door een werkgroep van de Sectie Hoger Onderwijs van de ABOP een nota uitgebracht met als doel een bijdrage te leveren aan de meningsvorming over een beroepsstandaard als uitgangspunt voor het ontwikkelen van een voor alle categorieën leraren integraal van toepassing zijnde beroepscode (Wg. Sectie HO ABOP, 1991, p. 17). Op basis van een beschrijving van objectieve karakteristieken van het beroepsprofiel en meer subjectief normerende kwalificaties, is door genoemde werkgroep een beroepscode ontwikkeld die bestaat uit detailleringen van algemene, inhoudelijke en sociaal-ethische kwalificaties.

Hoeben (1993), bijvoorbeeld, pleit expliciet voor de invoering van een beroepscode. In het kader van professionalisering van het leraarsberoep en kwaliteitszorg binnen de autonome school zijn naar zijn mening beperkende voorwaarden nodig, die voorkomen dat een leraar willekeurig handelt en zich vrijblijvend opstelt naar diens beroepsgroep; dergelijk gedrag is contraproduktief voor de professionele ontwikkeling van het beroep. Bijgevolg dient een leraar zich te onderwerpen aan een bij de beroepscode behorend tuchtrecht. Hoeben (1993, p. 16) stelt voor dat de beroepsgroep ('peers') zelf de beroepscode bewaakt en handhaaft.

Vooralsnog bestaat onduidelijkheid over het draagvlak van het streven naar de invoering van een beroepscode; hetzelfde geldt voor hieraan gekoppelde wet- en regelgeving. Voor de mate van erkenning van een beroepscode voor leraren kent de eerder genoemde werkgroep een belangrijke rol toe aan de vakbonden c.q. werknemersorganisaties van leraren.

Van informatie-overdrager naar organisator en begeleider

Inmiddels is bekend dat leraren voor een groot deel hun motivatie en welbevinden ontlenen aan het lesgeven, maar tegelijkertijd brengt dit ook de meeste spanningen met zich mee (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993, p. 60). Een van de oorzaken hiervoor zou wel eens gelegen kunnen zijn in het nog sterk leerkracht-gecentreerde

denken over de manier van lesgeven, zowel in de lerarenopleidingen als in de onderwijspraktijk zelf.

Onder invloed van ontwikkelingen in de samenleving, onderwijskundige ontwikkelingen, de snelle groei van kennis en technologische know how wordt in toenemende mate gepleit voor een andere vormgeving van leerprocessen dan die welke zijn gebaseerd op het traditionele, klassikaal-frontale lesgeven. In theorie maar ook bij velen in de praktijk bestaat hier consensus over (vgl. resp. Boekaerts & Simons, 1993; Beijaard, 1992). Daarbij moet vooral gedacht worden aan leerlingen zelfstandig leren te leren en werken, inclusief het aanleren van meta-cognitieve vaardigheden. Lesgeven wordt daardoor meer leerling-gecentreerd, de leraar organiseert en begeleidt het leerproces.

In de praktijk leidt deze 'nieuwe' zienswijze op lesgeven bij veel leraren tot een soort patstelling (Beijaard, 1992). In het geding is de professionele identiteit van leraren die een dergelijke wijze van lesgeven niet gewend zijn. Bovendien vinden velen dat deze zienswijze uitgaat van een te optimistische kijk op de zelfstandigheid van leerlingen, ten koste van de opbrengst of effectiviteit van onderwijs, en dat men voor het realiseren ervan over onvoldoende leertheoretische achtergrondkennis beschikt. Rolopvattingen van leraren en hun visies ten aanzien van doelen van onderwijs kunnen, evenals bepaalde systeemkenmerken van scholen, remmend werken voor de introductie van andere, meer actieve vormen van leren.

Van impliciete naar expliciete controle

De ontwikkeling van autonome scholen gaat gepaard met de ontwikkeling van systemen van kwaliteitszorg. Onderdeel van deze zorg is het evalueren van het functioneren van leraren. Loopbaanontwikkeling en mobiliteit binnen scholen vereisen een dergelijke evaluatie, bijvoorbeeld in de vorm van beoordelings- of functioneringsgesprekken. Het schoolmanagement vervult hierbij een essentiële rol (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993).

Binnen scholen betekent het evalueren van leraren een flinke verandering in 'cultuur', vooral wat betreft het didactisch handelen van leraren in de klas. Leraren zijn van oudsher 'koning in eigen rijk'; uit onderzoek blijkt o.a. dat zij niet gewend en slechts in beperkte mate bereid zijn over hun eigen functioneren te spreken (vgl. bijv. Clandinin, 1986). Vragen die rijzen hebben betrekking op wat geëvalueerd moet worden en in welke mate evaluatie überhaupt mogelijk is. Omtrent het wat van bedoelde evaluatie, moet worden gedacht aan zowel de weg waarlangs leerlingen resultaten behalen als aan de resultaten zelf. Met anderen is Hoeben (1993) o.a. van mening dat resultatencontrole een belangrijk onderdeel is van de professionaliteit van leraren.

Over de mogelijkheid van een ver doorgevoerde evaluatie van het didactisch handelen bestaat twijfel: de organisatiestructuur en 'cultuur' van scholen zijn er vooralsnog niet op ingesteld. Bovendien is het didactisch handelen deels een persoons- en situatiegebonden aangelegenheid, waardoor strak hanteerbare en eenduidig geformuleerde evaluatie-criteria niet haalbaar zijn. Het concept 'professionaliteit' kan niet als

vanzelfsprekend worden aangewend voor het legitimeren van de invoering van deze criteria; in dit opzicht is het gebruik van dit concept voor de aanduiding van het leraarsberoep niet geheel geschikt. Belangrijker dan het ontwikkelen van bedoelde criteria is vooralsnog dat leraren bereid zijn en in staat worden gesteld in collegiaal verband te spreken over hun eigen functioneren in de klas en afstand nemen van een zekere 'in-zichzelf-gekeerdheid' als voorwaarde voor vormen van intervisie, coaching van elkaar en team-teaching.

Van bevoegdheid naar bekwaamheid

De Commissie Toekomst Leraarschap heeft onderzoek laten verrichten naar de mate waarin onbevoegde, tijdelijk bevoegde en onderbevoegde leraren worden ingezet in het voortgezet onderwijs (Ripmeester & De Jonge, 1992). De conclusie luidt dat in veel scholen voor voortgezet onderwijs onbevoegden lesgeven, dat veel eerstegraads onderwijs door tweedegraads leraren wordt verzorgd en dat vakkennis en bekwaamheid in het lesgeven door schoolleiders hoger worden aangeslagen dan de juiste bevoegdheid.

In het middelbaar beroepsonderwijs is inmiddels sprake van een expliciete ontkoppeling van bevoegdheid en bekwaamheid. Hoger opgeleiden die werkzaam zijn in het bedrijfsleven kunnen als leraar in deze vorm van onderwijs worden aangesteld. Achterliggende gedachte is dat hun praktijkervaring ten goede komt aan de kwaliteit van het onderwijs en de versteviging van de relatie tussen onderwijs en bedrijfsleven. Voor het verkrijgen van een vaste aanstelling dienen zij tijdens hun eerste jaren als leraar een relatief korte in-service scholing te volgen.

De vraag die bij deze ontwikkeling rijst betreft de motivatie van deze aan de praktijk onttrokken leraren voor het volgen van een dergelijke scholing, gezien de mentale belasting die hun feitelijke onderwijssituatie met zich meebrengt. Ook voor het effect van deze scholing mag worden gevreesd, omdat deze naar verwachting voor een groot deel teniet wordt gedaan door de druk van de psycho-sociale complexiteit in de dagelijkse onderwijspraktijk van deze leraren. Van scholen wordt in dit opzicht in ieder geval nadrukkelijk beleid vereist. Op veel scholen is dit beleid echter nog niet of onvoldoende ontwikkeld.

Van een beperkte naar een brede onderwijsopdracht

In toenemende mate komt naar voren dat de zorg voor het primaire proces meer is dan het toepassen van in de opleiding geleerde en tijdens de beroepsuitoefening verworven onderwijsvaardigheden. De onderwijsopdracht van scholen en leraren houdt tevens een pedagogische opdracht in. "Het gaat daarbij om zaken die de verhoudingen tussen mensen ten diepste raken: respect, rechtvaardigheid, eerlijkheid, verantwoordelijkheidsbesef, gemeenschapszin, solidariteit, tolerantie" (Ritzen, 1992, p. 3). In dit verband moet ook gewezen worden op uiteenlopende psycho-sociale problemen waar leerlingen tegenaan lopen.

Kieviet (1993) stelt dat met het bovenstaande de kwestie van normen en waarden aan het lijstje van vragen aan het onderwijs en de scholen wordt toegevoegd. Hij spreekt over de school als een bijzondere setting waarin opvoeding plaatsvindt, met een speciale taakstelling. Gepleit wordt voor een gerichte aandacht voor een didactische invulling van normen en waarden in het onderwijs, hetgeen eisen en voorwaarden aan leraren stelt, waaronder de vaardigheid het perspectief van leerlingen in te nemen, modelgedrag ten toon te spreiden en zich bewust te zijn van rol en functie van het verborgen leerplan.

Een en ander heeft consequenties voor het curriculum van lerarenopleidingen, voor de wijze waarop leraren onderling en met leerlingen omgaan en voor onderwijskundigen. Met het oog op de laatstgenoemde categorie stelt Kieviet (1993, p. 12): "Een brede interpretatie van de onderwijsopdracht (...) ontneemt onderwijskundigen in ieder geval het alibi er het zwijgen toe te doen". Onderwijskundigen zouden zijns inziens veel meer dan nu het geval is een rol moeten vervullen in het debat over onderwijsdoelstellingen, niet alleen op basis van empirisch onderzoek, maar ook vanuit een analytische en discursieve benadering.

Van interne naar externe gerichtheid

In toenemende mate wordt verwacht dat scholen zich extern profileren met hun schoolen- onderwijsconcept, waardoor zij zich kunnen onderscheiden op basis van hun opvattingen en kwaliteit. De Commissie Toekomst Leraarschap (1993) acht dit een belangrijke taak van zogenaamde 'expert'-leraren, die over deze concepten lezingen houden en eventueel publiceren. Ook het bezoeken van onderwijskundige conferenties door deze leraren wordt van belang gevonden om nieuwe inzichten en ideeën in scholen te kunnen introduceren. Op dit moment moet worden geconstateerd dat dit slechts sporadisch gebeurt; met name de communicatie tussen onderwijskundig onderzoekers en leraren is om uiteenlopende redenen beperkt. Hier ligt niet alleen een uitdaging voor leraren, maar ook voor onderzoekers. Laatstgenoemden neigen ertoe zich te richten op de (ontwikkeling van een) eigen beroepscultuur, die wel gebruik maakt van de onderwijspraktijk maar deze tegelijkertijd voor een deel uitsluit.

De overheersende mening luidt dat veel van de hierboven genoemde ontwikkelingen gerealiseerd kunnen worden door schoolorganisaties te professionaliseren en de autonomie van scholen te vergroten. In het algemeen worden deze ontwikkelingen breed geaccepteerd, ook door leraren en schoolmanagers. Sprake is echter van een grote hoeveelheid eisen die uit deze ontwikkelingen voortvloeien en aan scholen en leraren worden gesteld, waardoor de kans bestaat dat zij contra-produktief kunnen werken of leiden tot frustratie bij betrokkenen in de onderwijspraktijk. Deze kans is groter wanneer geen sprake is van wijzigingen in bestaande kenmerken van schoolorganisaties, waaronder bijvoorbeeld het leerstofjaarklassensysteem, en van veranderde regelgeving wat betreft lestabellen, exameneisen, bevoegdheden enz. Bovendien gaat het, zoals eerder werd geconcludeerd, vooral om ontwikkelingen die de directe taakomgeving van leraren en de identificatie van hun beroepsgroep betreffen. Te weinig aandacht gaat uit naar hun belangrijkste taak, namelijk de zorg voor het primaire proces en daar - naast gangbare - op andere

manieren vorm en inhoud aan te geven. Bedoeld worden actieve leervormen waarbij leren leren en zelfstandigheid van leerlingen een belangrijke plaats innemen. Ons inziens dienen deze leervormen meer dan nu het geval is het uitgangspunt te zijn voor de vormgeving en invulling van het 'nieuwe' beroepsprofiel van leraren. Andere onderdelen van professionalisering van leraren en scholen zijn hier bij voorkeur op afgestemd. Tevens wordt het standpunt ingenomen dat realisering van 'anders' leren en dus ook onderwijzen niet los gezien kan worden van de schoolcontext waarin leraren functioneren. Op beide aspecten wordt hierna afzonderlijk ingegaan.

(Leren) onderwijzen in het perspectief van (leren) leren

Didactisch handelen en leren zijn activiteiten die worden beïnvloed door een geïntegreerd geheel van cognitieve, affectieve en sociale factoren (vgl. ook Boekaerts, 1991; Boekaerts & Simons, 1993). Bedoeld worden factoren die zowel het inwendig als uitwendig gedrag van leraar en leerling leiden, sturen, begeleiden, controleren en evalueren. In het navolgende wordt dit toegespitst op het cognitieve aspect en het aanleren van meta-cognitieve c.q. reflectieve vaardigheden.

Verschuiving in visie op didactisch handelen

Het (leren) leren van leerlingen vormt als het ware de inhoud of het domein van het (leren) onderwijzen. Ten aanzien van deze domeinkennis en vaardigheden kunnen algemeen formele en vakspecifieke kennis en vaardigheden onderscheiden worden. Algemeen formele kennis en vaardigheden zijn toepasbaar in verschillende situaties bij meerdere inhoudsgebieden. Bij vakspecifieke kennis en vaardigheden wordt ervan uitgegaan dat (leren) leren specifiek verbonden is met bepaalde inhoudsgebieden (vakken of vakgebieden).

Bij het leren onderwijzen heeft vooral de nadruk gelegen op de wijze waarop aanstaande leraren didactisch handelen. De leraar staat veelal centraal, de leerlingen zijn vaak een afgeleide. Nu is dit niet zo verwonderlijk, omdat in de lerarenopleiding dikwijls het (leren) onderwijzen c.q. didactisch handelen als aangrijpingspunt genomen wordt en niet het (leren) leren van leerlingen. Ook in veel onderzoek naar leerkrachtgedrag vinden we dit terug. Naar onze mening is een omslag in denken nodig die leidt tot een verbreding en accentverschuiving van het object van het didactisch handelen.

In principe is didactisch handelen een dienstverlenende activiteit gericht op leerlingen. Gepleit wordt voor een benadering waarin het (leren) onderwijzen geplaatst wordt in het perspectief van het (leren) leren van leerlingen. Dit impliceert dat leraren over de vaardigheden dienen te beschikken om leerlingen te leren leren. Voorwaarde daarvoor is dat leraren zelf in staat zijn te (leren) leren met betrekking tot hun onderwijzen. Galloway en Edwards (1992, p. 130) formuleren dit als volgt: "A hallmark of successful teaching is that children develop the metacognitive skills of reflecting critically on the nature of a task, monitoring the demands it makes and identifying appropriate ways to overcome them. However, children are only likely to acquire these skills when their

teacher has acquired them, and uses them in his or her own teaching". Didactisch handelen is geen doel op zichzelf, maar een middel om leerlingen te (bege)leiden bij hun leerprocessen. Hierbij wordt aan (meta-)cognitieve strategieën en reflectieve vaardigheden van leraren en leerlingen een belangrijke plaats toegekend.

(Meta-)cognitieve strategieën

Bij het didactisch handelen en leren wordt gebruik gemaakt van cognitieve en meta-cognitieve strategieën. Cognitieve strategieën zijn strategieën die gebruikt worden bij informatieverwerking. Veelal worden ze onderscheiden in algemene en vakspecifieke cognitieve strategieën. Algemene cognitieve strategieën zijn bijvoorbeeld: aandacht richten; decoderen van informatie, betekenis verlenen; vasthouden, coderen en integreren van informatie; lokaliseren en activeren van informatie. Vakspecifieke cognitieve strategieën zijn strategieën die in het kader van specifieke vakken gebruikt (kunnen) worden, bijvoorbeeld lees- en schrijfstrategieën.

Meta-cognitieve strategieën kunnen onderscheiden worden in meta-cognitieve opvattingen, meta-cognitieve kennis en meta-cognitieve vaardigheden. Meta-cognitieve opvattingen zijn mentale modellen van het didactisch handelen en leren (Vermunt, 1992). Het zijn samenhangende concepties en misconcepties over onderwijs- en leerprocessen. Het zijn als het ware mentale representaties van deze onderwijs- en leerprocessen. Bedoeld worden onder meer concepties van onderwijs-, leer- en denkactiviteiten, van zichzelf als leraar en lerende, van onderwijs- en leerdoelen, van onderwijs- en leertaken, van het didactisch handelen en leren en van sturingsconcepties (taakverdeling tussen zichzelf en anderen bij onderwijsleerprocessen). Niet het feitelijke onderwijzen en leren, maar de interpretaties ervan sturen het onderwijs- en leergedrag. Het zijn als het ware minitheorieën over het didactisch handelen en leren, die ingekleurd zijn door eigen oordelen en vooroordelen. Meta-cognitieve opvattingen zijn de kaders of rasters waarmee en van waaruit leraren en leerlingen het didactisch handelen en leren interpreteren.

Meta-cognitieve kennis is de kennis die leraren en leerlingen hebben over (de werking van) hun eigen cognitieve processen. Deze kunnen onder meer betrekking hebben op het geheugen, de aandacht, de cognitie in het algemeen, het didactisch handelen en het leren. Het is kennis die bestaat uit feiten en weetjes en een vorm van declaratieve kennis genoemd kan worden. Verondersteld wordt dat meta-cognitieve kennis een voorwaarde is voor het kunnen sturen van onderwijs-, leer- en denkprocessen. Als men weet hoe het onderwijzen en leren in elkaar zit, wordt men geacht op het juiste moment de juiste beslissingen te kunnen nemen over het eigen onderwijs- en leerproces.

Meta-cognitieve vaardigheden zijn regulatie-activiteiten. Daarbij gaat het om de vertaling van meta-cognitieve kennis in procedures die werken (zgn. procedurele kennis). Het zijn de beslissingen die leraren en leerlingen nemen voorafgaande, tijdens en na afloop van het didactisch handelen en het leren. Onderscheiden kunnen worden: oriënteren, plannen, monitoren, toetsen, diagnostiseren, bijsturen, evalueren en reflecteren (vgl. Vermunt, 1992). In principe kunnen meta-cognitieve vaardigheden aangeduid worden als specifieke reflectieve vaardigheden. Reflecteren als algemene vaardigheid is dan

eigenlijk meta-reflectie. De genoemde specifieke reflectieve vaardigheden zijn denkactiviteiten die leraren en leerlingen hanteren voor het kiezen van leerinhouden, het uitoefenen van controle over hun verwerkingsactiviteiten en de sturing van het verloop en de resultaten van onderwijs- en leerprocessen.

Het aanleren van reflectieve vaardigheden

De vraag is nu hoe meta-cognitieve c.q. reflectieve vaardigheden kunnen worden aangeleerd. Verondersteld wordt dat meta-cognitieve opvattingen en kennis hierbij een belangrijke rol spelen. Er wordt gereflecteerd vanuit en met meta-cognitieve opvattingen en dit vindt plaats met meta-cognitieve kennis. Voor het leren onderwijzen in het perspectief van leren leren dient ons inziens het leren van reflectieve vaardigheden centraal te staan. Om deze vaardigheden adequaat aan te leren is het van betekenis dat er een instructie-leermodel gehanteerd wordt dat: (1) zowel rekening houdt met onderliggende controlemechanismen die het handelen sturen en controleren (cognitieve, affectieve en sociale factoren) en (2) ervan uitgaat dat handelingen en gedragsveranderingen tot stand komen in interactie tussen de persoon en zijn omgeving (contextfactoren). Het instructie-leermodel dat door ons wordt voorgestaan, besteedt aandacht aan de volgende aspecten:

- de methodische vormgeving en fasering van het instructie-leerproces;
- de organisatie van het instructie-leerproces;
- de rol van de opleider/(aanstaande) leraar en leerlingen.

Op deze drie aspecten wordt hieronder nader ingegaan.

Methodische vormgeving en fasering van het instructie-leerproces

Het aanleren van reflectieve vaardigheden voor het didactisch handelen en leren leren valt uiteen in een aantal fasen, die een zekere sequentie hebben maar als een cyclisch proces gezien moeten worden. Onderscheiden worden de volgende fasen:

- *Diagnosefase*

Hier worden de aanwezige voorkennis, preconcepties, leeroriëntaties en de aanwezige onderwijs-, leer- en denkvaardigheden geïnventariseerd. Aansluiten bij denkstrategieën en vakinhoudelijke concepties voorkomt misconcepties van leraren en leerlingen.

- *Informatiefase*

Leraren en leerlingen worden geïnformeerd over de te leren reflectieve vaardigheden. Van betekenis hierbij is dat:

1. bedoeling en nut uitgelegd worden (zgn. 'informed training');

2. de aanstaande leraren en leerlingen gemotiveerd zijn c.q. worden de nieuwe vaardigheden te willen leren, bijvoorbeeld door het creëren van constructieve fricties (Vermunt, 1992);

3. kennisuitwisseling tussen opleider en leraar/leraar en leerlingen en tussen leerlingen onderling plaatsvindt (zgn. 'shared cognition');

4. mentale beelden nader gearticuleerd en geconcretiseerd worden, zodat juiste, complete en bruikbare mentale leermodellen ontwikkeld worden.

In de informatie-fase wordt over de verschillende meta-cognitieve activiteiten successievelijk gereflecteerd. Dit betreft de voorbereiding van het didactisch handelen en het leerproces (oriëntatie en planning), de uitvoering van het didactisch handelen en het leerproces (monitoring of procesbewaking, toetsing, diagnose en bijsturing), de evaluatie van het didactisch handelen en het leerproces en reflectie in algemene zin (meta-reflectie).

- *Demonstratiefase*
In deze fase vindt modelleren door de opleider of docent plaats. Deze demonstreert aan de aanstaande leraren of leerlingen de te leren reflectieve vaardigheden. De opleider/leraar is in deze fase de expert en 'modeldenker'. In de demonstratiefase doorloopt de opleider/leraar alle fasen van de reflectieve vaardigheden en laat de aanstaande leraren en leerlingen zien hoe de verschillende reflectieve vaardigheden gehanteerd kunnen worden.

- *Oefenfase*
Na de demonstratiefase dienen de aanstaande leraren en leerlingen zelf actief de te leren reflectieve vaardigheden te activeren en te oefenen (principe van het constructief bezig zijn). Het geven van opdrachten onder gecontroleerde omstandigheden biedt de opleider/leraar de gelegenheid directe feedback te geven. Dit kan overgaan in oefening onder zelfgecontroleerde en zelfgestuurde condities door aánstaande leraren en leerlingen.

- *Herhalings- en feedbackfase*
Reflectieve vaardigheden dienen intensief en langdurig geoefend te worden, waarbij feedback over het verloop zichtbaar maakt hoever men gevorderd is. Verkorting en compilatie moeten tenslotte leiden tot automatisering en routinisering. De controle over het didactisch handelen en het leerproces moet geïnternaliseerd worden.

- *Toetsingsfase*
De te leren reflectieve vaardigheden dienen regelmatig getoetst en gecontroleerd te worden. Om te voorkomen dat aanstaande leraren en leerlingen alleen voor proeflessen, tentamens en proefwerken leren, dienen ons inziens reflectieve vaardigheden als onderwijsdoel een geïntegreerd onderdeel van algemene en specifieke domeinkennis te zijn (vgl. Van Hout-Wolters, 1992).

- *Evaluatie en bijstellingsfase*
Deze laatste fase is in feite een meta-reflectie op de verschillende reflectieve vaardigheden. Het verloop, de efficiëntie en het effect van iedere fase dienen geëvalueerd en bijgesteld te worden met het oog op volgende onderwijsleerprocessen.

Organisatie van het instructie-leerproces

De organisatorische vormgeving van het instructie-leerproces voor het aanleren van reflectieve vaardigheden voor het didactisch handelen en het leren, dient zich onder meer te kenmerken door reflectieve vaardigheden: (1) gesitueerd te onderwijzen, dat wil zeggen ze te verbinden met zinvolle contexten, (2) geïntegreerd respectievelijk cognitieve, affectieve, sociale en meta-cognitieve activiteiten in samenhang te onderwijzen en (3) te laten verwerven met domeinkennis en in natuurlijke contexten plaats te laten vinden.

Reflectieve vaardigheden dienen geïntegreerd te worden in het curriculum. Daarbij is het van betekenis dat ze intensief en langdurig geoefend worden in kleinschalige interacties. In het curriculum geïntegreerde reflectieve vaardigheden lijken over het algemeen succesvoller te zijn dan de zogenaamde 'single-shot' activiteiten.

De fasering van het instructie-leerproces en de organisatorische vormgeving dienen vertaald te worden in didactische werkvormen. Van betekenis daarbij is de constructie van toegevoegde instructiemiddelen (bijvoorbeeld mondeling, schriftelijk of elektronisch) en de presentatie van de leerstof. Dit laatste dient zodanig te zijn dat de aanstaande leraren en leerlingen zelf geactiveerd worden en zelf steeds meer en complexere activiteiten gaan verrichten. Door aanstaande leraren en leerlingen tijdens de verschillende fasen van het instructie-leerproces actief te betrekken, worden ze gestimuleerd hun onderwijs-, leer- en denkactiviteiten te expliciteren en verder te ontwikkelen.

De rol van opleider/(aanstaande) leraar en leerlingen

De rol van leraar en leerling bij het verwerven van reflectieve vaardigheden wordt gekenmerkt door een graduele verschuiving van externe docentgestuurde instructie en leren naar zelf-leerlinggestuurde instructie en leren. Er vindt een overgang plaats van externe naar interne sturing. De rol van de leraar verschuift van model en expert naar begeleider en coach. Simons (1991) onderscheidt vijf rollen bij het aanleren van meta-cognitieve vaardigheden, namelijk die van externe monitor, model, meta-cognitieve gids, steigerbouwer ('scaffolding') en bevorderaar van positieve zelfevaluatie. Bij het leren van reflectieve vaardigheden worden de aanstaande leraar en leerling aanvankelijk geactiveerd en extern gemotiveerd hun voorkennis, mentaal leermodel en leeroriëntatie te expliciteren. Geleidelijk gaat dit over in zelf-activering en interne motivatie (zgn. 'self-control training').

Didactisch handelen en context

Op intenties en het handelen van leraren in de klas oefenen allerlei contextuele factoren invloed uit. Hier worden deze beperkt tot de schoolorganisatie, omdat vooral in deze context aanbevelingen worden gedaan om vorm en inhoud te geven aan het 'nieuwe' profiel van het leraarsberoep. Een aantal veranderingen in de schoolorganisatie of directe taakomgeving van leraren houdt rechtstreeks verband met hun didactisch handelen.

Gesuggereerd wordt dat o.a. de volgende veranderingen positieve invloed uitoefenen op de kwaliteit van dit handelen: (1) het overleggen met (vak)collega's over vorm en inhoud van curricula, (2) het werken in de klassesituatie vanuit onderwijs- en schoolconcepten waarmee scholen zich profileren en (3) het 'extern' verantwoorden en bespreekbaar maken van het eigen functioneren in de klas.

De neiging bestaat leraren te doen conformeren aan nieuwe eisen vanuit de context van de schoolorganisatie; leraren worden verondersteld zich aan te passen aan hun 'nieuwe' taakomgeving. Deze omgeving functioneert als norm, die consequenties heeft voor het didactisch handelen. In omgekeerde zin wordt zelden gedacht, waardoor leraren die zich niet aanpassen aan bedoelde norm nogal eens ten onrechte in een negatief daglicht worden geplaatst. Sterker uitgedrukt, eenzijdig eisen opleggen aan leraren zou wel eens contra-produktief kunnen werken en leiden tot een weerbarstige onderwijspraktijk waarin geen beweging of verandering mogelijk is. Op deze wijze geredeneerd is, in bewoordingen van de Commissie Toekomst Leraarschap (1993), inderdaad sprake van 'schijnoplossingen'.

In hun artikel over het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit stellen Clement et al. (1993, p. 27) dat beide heel goed samen kunnen gaan en een plaats moeten hebben in de werkcondities van de school i.c. het geheel aan (rand)voorwaarden dat bepalend is voor het optimaal functioneren van school en leraren. Dit spanningsveld is geen aangelegenheid van leraren op zich, maar van de school c.q. schoolorganisatie. Soortgelijk geldt voor de relatie tussen de eerder genoemde veranderingen in de schoolorganisatie en het didactisch handelen van leraren. Professionele ontwikkeling in didactisch handelen is vooral een wisselwerking tussen de leraar enerzijds en de druk van de taakomgeving anderzijds. Essentieel is de wijze waarop aan deze wisselwerking in de schoolorganisatie recht wordt gedaan. Mede naar aanleiding van wat Clement et al. (1993) stellen, is niet alleen een structurele inbedding van deze wisselwerking in de schoolorganisatie relevant; vooral de inhoud ervan en hoe deze functioneert zijn bepalend voor professionele groei.

Zowel de inhoud als het functioneren van genoemde wisselwerking dienen ons inziens mede bepaald te worden door het (leren) onderwijzen in het perspectief van het (leren) leren. Bedoeld wordt dienstverlenend of leerlinggericht onderwijs, waarbij het niet zozeer gaat om het consumeren van kennis maar ook en vooral om het produceren van kennis. "If higher-order thinking and team work is what a postindustrial society demands, then to achieve these goals we must focus on how students learn, which may help change the way we think about teaching and learning and the organization of schools" (Lieberman, 1992, p. 6). In samenhang hiermee wordt in dit artikel gepleit voor het accentueren van meta-cognitieve of reflectieve vaardigheden van (aanstaande) leraren en leerlingen als een belangrijke voorwaarde voor professionalisering van scholen en leraren.

Voor veel leraren en schoolmanagers betekent deze keuze een omslag in denken en handelen, omdat zij niet zijn opgeleid om het gevraagde in praktijk te brengen of de daarvoor benodigde deskundigheid niet langs andere wegen hebben verworven. Van scholen wordt in dit verband gericht en gezamenlijk geformuleerd beleid verwacht,

inclusief beleid ten aanzien van (rand)voorwaarden voor het opbouwen van interne expertise en het benutten van externe inbreng. Veel scholen kenmerken zich vooralsnog door een bundeling van tamelijk autonome vaksecties of individuele leraren. Het doorbreken van deze structuur en bijbehorende cultuur is gewenst ten gunste van meer overstijgende discussies en experimenten met betrekking tot doelen die men met het onderwijs na wil streven, daarvoor geschikte werkwijzen en resultaten. Hier wordt er nogmaals voor gepleit deze discussies en experimenten in scholen te laten leiden door het (leren) leren van leerlingen. Dit geldt eveneens voor de lerarenopleiding, waar de 'partnership' tussen leren onderwijzen en (leren) leren mede uitgangspunt van het opleidingscurriculum dient te zijn.

Overwegingen voor onderzoek van het onderwijzen tot besluit

In het voorgaande is de professionaliteit van leraren bekeken vanuit het gezichtspunt van: (1) het (leren) onderwijzen in het perspectief van het (leren) leren en (2) de wisselwerking tussen onderwijzen in de klas en de schoolcontext. Beide aspecten hangen nauw samen. Desondanks is veel onderzoek van het onderwijzen sterk leerkracht-gecentreerd met weinig oog voor de context of alleen vanuit het perspectief van de leraar. Bijgevolg worden problemen die zich voordoen nogal eens toegeschreven aan leraren en niet aan de schoolcontext. Door Wardekker en Roegholt (1992) wordt met nadruk gewezen op deze incomplete conceptie van het functioneren van docenten. Scholen zijn instituten met eigen 'verhalen'; deze verhalen moeten onderzocht worden en mede dienst doen als kaders voor een adequate reconstructie van het onderwijzen (vgl. ook Kieviet & Vandenberghe, 1993).

Beide bovengenoemde aspecten van professionaliteit van leraren houden een streefrichting in die een bepaalde inkleuring geeft aan onderzoek van het onderwijzen. Van belang zijn bijvoorbeeld niet de opvattingen van leraren over het gebruik van en de samenhang tussen didactische componenten en principes op zichzelf, maar vooral de wijze waarop in deze opvattingen het (leren) leren tot uitdrukking komt en kenmerken van de schoolcontext die dit leren stimuleren, inclusief het eigen leren van leraren.

Deze ons inziens centrale probleemstelling voor onderzoek van het onderwijzen sluit aan bij huidige 'concerns' van veel leraren, namelijk anders moeten gaan lesgeven dan voorheen maar niet precies weten hoe daaraan vorm en inhoud te geven (vgl. Beijaard, 1992). Onderzoek kan hieraan bijdragen, waarbij een te eenzijdige prescriptie vanuit de wetenschap moet worden vermeden vanwege het gevaar dat leraren daar de relevantie niet van inzien. Hoshmand en Polkinghorne (1992, p. 60) merken in dit verband op: "A key factor in the issue of relevance of science to practice is the contextual or ecological validity of our theories and research findings". Interventies, bijvoorbeeld, moeten dan ook met de nodige zorgvuldigheid worden betracht willen ze daadwerkelijk 'aanslaan' in de onderwijspraktijk.

Het kunnen beoordelen van voor de onderwijspraktijk relevante theorie (of interventies) vooronderstelt kennis van in die praktijk aanwezige verhalen op grond van ervaringen, inzichten, praktijken en betekenisvolle biografieën. In de dagelijkse praktijk hebben

deze verhalen bovendien vaak een humaniserende functie, namelijk (weer) 'stem' verlenen aan hen die zich onzichtbaar en van ondergeschikt belang achten. Deze stem serieus nemen hoort bij de tegenwoordige opvatting dat leraren professionals zijn. Bovendien is dit, aldus Galloway en Edwards (1992, p. 129), van essentieel belang voor bijvoorbeeld de bereidheid van leraren (nog) actief aan onderzoek te willen deelnemen.

Geopteerd wordt voor een programma dat zich kenmerkt door kleinschalig onderzoek vanuit - zeker in eerste instantie- een holistisch perspectief. Nadruk dient daarbij te liggen op de interactie tussen inwendig en uitwendig didactisch handelen van leraren enerzijds (zie o.a. Beijaard, 1990) en de schoolorganisatie anderzijds. Uitgangspunt is dat de schoolorganisatie niet alleen grenzen stelt aan intenties en concreet handelen van leraren; leraren moeten op grond van leerervaringen in de klassesituatie ook bij kunnen dragen aan verandering van die schoolorganisatie. Onderzoek kan inzicht verschaffen in een optimale schoolorganisatorische inbedding van deze wisselwerking, met als doel continue ontwikkeling van professionaliteit mogelijk te maken. Voorwaarde is dat schoolorganisaties open staan voor maatschappelijke ontwikkelingen, nieuwe onderwijskundige ideeën, relevante resultaten van onderzoek e.d. om te voorkomen dat de bron voor continue ontwikkeling van professionaliteit opdroogt. Hier ligt ook een belangrijke taak weggelegd voor onderzoekers naast leraren zelf en, in anticipatie daarop, voor lerarenopleidingen.

Summary

This article emphasizes that teaching and learning to teach should be founded in principles of learning and learning to learn. It is argued that this can only be realized by establishing working conditions in schools that enable an optimal exchange between teaching in the classroom and the wider school context. Research on teaching has to take this exchange as a starting-point and should focus on both teachers' thoughts and actions regarding new learning and teaching as well as on stories present in schools which augment individual teachers.

Correspondentieadres: D. Beijaard, Vakgroep Agrarische Onderwijskunde, Landbouwuniversiteit Wageningen, Postbus 8130, 6700 EW Wageningen, Nederland.

Literatuur

Beijaard, D. (1990). *Teaching as acting: A reconstructive study of an action theoretical approach to research and development in the domain of teaching.* Wageningen Agricultural University: Department of Education.

Beijaard, D. (1992). *Docent nieuwe stijl: Ideaal of werkelijkheid?* Wageningen: Vakgroep Agrarische Onderwijskunde.

Boekaerts, M. (1991). *Gedragsverandering en onderwijs.* Oratie, RU Leiden.

Boekaerts, M., & Simons, R.J.(1993). *Leren en instructie.* Assen: Dekker & van de Vegt.

Clandinin, D.J.(1986). *Classroom practice: Teacher images in action.* London/Philadelphia: The Falmer Press.

Clement, M., Staessens, K., & Vandenberghe, R.(1993). De professionele ontwikkeling van leerkrachten gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. *Pedagogisch Tijdschrift, 18*, 12-32.
Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief: De toekomst van het leraarschap.* Leiden: Distributiecentrum DOP.
Galloway, D., & Edwards, A. (1992). *Secondary school teaching and educational psychology.* London/New York: Longman.
Hoeben, W. (1993). De kwaliteit van universitaire lerarenopleidingen en de professionalisering van het leraarsberoep. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 14*(3), 10-17.
Hosmand, L.T., & Polkinghorne, D.E. (1992). Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist, 47*(1), 55-66.
Hout-Wolters, B.H.A.M. (1992). *Cognitieve strategieen als onderwijsdoel* (Oratie). Groningen: Wolters-Noordhoff.
Kieviet, F.K. (1993). *Onderwijs en opvoeding: Enige kanttekeningen bij de zogenaamde pedagogische opdracht van het onderwijs.* Afscheidscollege, RU Leiden.
Kieviet, F.K., & Vandenberghe, R. (Eds.). (1993). *School culture, school improvement en teacher development.* Leiden: DSWO Press.
Knoers, A.M.P. (1987). *Leraarschap: Amb(ach)t of professie: Professionalisering van de universitaire lerarenopleiding.* Assen/Maastricht: Van Gorcum.
Knoers, A.M.P. (1990). *Professionalisering van onderwijsgevenden.* Paper Onderwijsresearchdagen, Nijmegen.
Langeveld, H.M., Doornbos, K., Lagerweij, N.A.J. et al. (1989). *De bedrijvige school: Een visie op het onderwijs van de toekomst.* Amsterdam: ABOP en Meulenhof Edinfo.
Lieberman, A. (Ed.). (1992). *The changing contexts of teaching.* Chicago, IL: University of Chicago Press.
Ministerie van O & W (1993). *Vitaal leraarschap.* Zoetermeer.
Pouwels, J., & Vrieze, G. (1990). Leraar: Professional in een organisatie. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 12*(1), 3-8.
Ripmeester, A.M., & Jonge, J.F.M. de (1992). *Onbevoegd lesgeven in het voortgezet onderwijs.* Leiden: Research voor Beleid.
Ritzen, J.M.M. (1992). *De pedagogische opdracht van het onderwijs: Een uitnodiging tot gezamenlijke actie.* Zoetermeer: Ministerie van O & W.
Simons, P.R.J. (1991). *Transfervermogen.* Oratie, KU Nijmegen.
Sleegers, P., & Bergen, Th. (1992). De professionele oriëntatie van docenten en de beleidsvoering door scholen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders, 13*(2), 5-9.
Vermunt, J. (1992). *Leerstijlen en sturing van leerprocessen in het hoger onderwijs: Naar procesgerichte instructie in zelfstandig denken.* Amsterdam, Lisse: Swets & Zeitlinger.
Wardekker, W., & Roegholt, S. (1992). Perspectieven op het didactisch handelen van leraren. *Pedagogisch Tijdschrift, 17*, 231-246.
Werkgroep Sectie Hoger Onderwijs/ABOP (1991). *Over beroepsprofiel, beroepsstandaard en beroepscode voor leraren.* Amsterdam.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.6 Leerkrachten
Swidoc trefwoorden:
professionalisering
schoolorganisatie
leren

BEST COPY AVAILABLE

Ped. T. (1994), nr. 3, p. 223-237

Gehechtheidsrepresentatie bij opvoeders in relatie tot gehechtheidsstijl, temperament en herinneringen aan de eigen opvoeding

M.A. DE HAAS, M.J. BAKERMANS-KRANENBURG en M.H. VAN IJZENDOORN

Samenvatting

Met het Gehechtheidsbiografisch Interview (GBI) wordt bij volwassenen vastgesteld hoe ervaringen met gehechtheidsfiguren (vooral met de ouders) zijn verwerkt en georganiseerd in het zogenoemde intern werkmodel van gehechtheid. Het uitgeschreven interview wordt geclassificeerd als *autonoom*, *gereserveerd* of *gepreoccupeerd*. Deze classificatie is primair gebaseerd op formele aspecten van het interview (o.a. coherentie) en voorspelt, blijkens diverse onderzoeken, of de volwassene een veilige, ambivalente of een vermijdende gehechtheidsrelatie met het eigen kind aangaat. De betrouwbaarheid en validiteit van het interview zijn goed. Het afnemen en coderen van het GBI is echter zeer arbeidsintensief. In dit onderzoek, waaraan 83 moeders van 1jaar oude baby's deelnamen, werd daarom nagegaan of deze investering wordt gelegitimeerd door een theoretische en methodische specificiteit van het GBI. Hiertoe werd de relatie onderzocht tussen de GBI-classificatie en gehechtheidsstijl, temperament en herinneringen aan de opvoeding. Na correctie voor het effect van moeders' leeftijd werden geen verschillen gevonden tussen de drie GBI-classificaties. Hieruit wordt geconcludeerd dat de traditionele vragenlijsten zich niet lenen voor het verkrijgen van de specifieke informatie over de representatie van gehechtheid, zoals die met behulp van het GBI wordt verkregen. Bovendien lijkt het intern werkmodel van gehechtheid geen verband te houden met temperament.

Inleiding

Bowlby (1981) beschouwde zijn gehechtheidstheorie als een levenslooptheorie van de persoonlijkheid. Toch is het gehechtheidsonderzoek tot voor kort vooral gericht geweest op de eerste levensjaren. Met name de introductie van een gestandaardiseerd meetinstrument, de 'Vreemde Situatie' (Strange Situation; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978) voor het vaststellen van de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie tussen baby's en hun gehechtheidsfiguren, heeft geleid tot een explosie van onderzoek op dat gebied. Sinds een aantal jaren bestaat er echter ook een instrument voor het bepalen van gehechtheid bij adolescenten en volwassenen. George, Kaplan en Main (1985) ontwikkelden het Adult Attachment Interview (AAI) waarvan een Nederlandse vertaling en bewerking werd gemaakt (het Gehechtheidsbiografisch Interview [GBI]; Van IJzendoorn et al., 1991).

Het codeersysteem bij het GBI (Main & Goldwyn, 1985; 1991) classificeert, analoog aan de classificatie bij kinderen, veilige en onveilige vormen van gehechtheid. De meest grove indeling betreft één veilige vorm en twee onveilige vormen. De veilige vorm wordt bij volwassenen aangeduid met de term *autonoom*. Autonomie verwijst daarbij naar emotionele openheid ten aanzien van gehechtheidservaringen. Een onveilige gehechtheid uit zich in een *gepreoccupeerde* of in een *gereserveerde* reflectie op gehechtheidservaringen. 'Gepreoccupeerd' heeft in dit geval betrekking op het verstrikt zijn in negatieve gehechtheidservaringen en het onvermogen om zich daar van los te maken. Veelal manifesteert zich daarbij boosheid over bepaalde gebeurtenissen met gehechtheidsfiguren die in het verleden hebben plaatsgevonden. De gereserveerde vorm van onveilige gehechtheid wordt juist gekenmerkt door een afstandelijke houding tegenover gehechtheid. Men stelt het eigen gehechtheidsverleden vaak rooskleuriger voor dan het waarschijnlijk is geweest of ontkent dat ervaringen in het verleden invloed zouden kunnen hebben op de eigen persoonlijkheid en op de manier van omgaan met de eigen kinderen (Main et al. 1985).

De drie genoemde vormen van volwassen gehechtheid (autonoom, gepreoccupeerd en gereserveerd)[1] verwijzen naar mentale representaties, die zich vanaf de eerste levensjaren ontwikkelen op basis van de kwaliteit van gehechtheidsrelaties en de ervaringen binnen die relaties. De allereerste ervaringen met de ouders en/of andere opvoeders vormen de basis voor de gehechtheidsrepresentaties, maar zijn niet determinerend. Zo zullen ervaringen met een onresponsieve verzorger de kans op een onveilige representatie van gehechtheid vergroten, maar de ervaringen met andere gehechtheidsfiguren kunnen een compenserende uitwerking hebben. De mentale representatie van gehechtheid op een bepaald moment in de ontwikkeling is dus de integratie van gehechtheidservaringen tot dan toe. Om aan te geven dat het hier geen statisch beeld, maar een dynamische structuur betreft, wordt de gehechtheidsrepresentatie wel aangeduid met het 'intern werkmodel van gehechtheid' (Bowlby, 1969). Het intern werkmodel van gehechtheid wordt gedefinieerd als een set van bewuste en onbewuste regels voor de organisatie van informatie over gehechtheid en voor het verkrijgen of beperken van toegang tot die informatie (Main, Kaplan & Cassidy, 1985). Deze informatie over gehechtheid laat zich grofweg onderscheiden in (1) informatie over ervaringen met de gehechtheidsfiguren in het verleden en (2) informatie over zichzelf in relatie tot anderen. Deze aspecten betreffen twee kanten van dezelfde medaille en moeten derhalve niet beschouwd worden als afzonderlijke domeinen.

In het volgende wordt uitgebreider op de aard van deze twee aspecten ingegaan, waarbij tevens wordt uiteengezet op welke manier een beeld van deze informatie via het GBI wordt verkregen en waarop de classificatie is gebaseerd.

Het intern werkmodel van gehechtheid en informatie over gehechtheidservaringen

Een groot deel van het GBI gaat over de relatie met de ouders in het verleden. In het interview wordt na een aantal inleidende vragen aan de respondent gevraagd de relatie met beide ouders te typeren met vijf trefwoorden. Vervolgens is de bedoeling dat elk trefwoord wordt geïllustreerd aan de hand van een specifieke gebeurtenis. Verder

wordt aan de orde gesteld hoe in de kindertijd door de ouders werd gereageerd op o.a. ziekte, scheidingen en stressvolle gebeurtenissen. Het uiteindelijke coderen van het uitgeschreven interview is echter niet gebaseerd op de positieve en negatieve ervaringen die de respondent in de kindertijd heeft opgedaan, maar op de coherentie waarmee die ervaringen worden beschreven. Zo is een overwegend positieve typering van de relatie met de ouders, die vervolgens niet kan worden geïllustreerd aan de hand van een concrete gebeurtenis, een indicatie voor een gereserveerd werkmodel. Deze indicatie gaat vaak samen met het benadrukken door de geïnterviewde van het onvermogen om zich überhaupt gebeurtenissen of details uit de kindertijd te herinneren. Validiteitsonderzoek met het GBI laat echter zien dat de gereserveerde respondenten het op tests voor (autobiografisch) geheugen allerminst slechter doen dan anders geclassificeerden (Bakermans-Kranenburg, 1993; Bakermans-Kranenburg & Van IJzendoorn, 1993; Sagi et al., in druk). Een incoherente beschrijving van gehechtheidsgebeurtenissen is kenmerkend voor een gepreoccupeerd werkmodel van gehechtheid. Er is dan vaak sprake van een van-de-hak-op-de-tak verhaal. Hoewel het niet onvoorstelbaar zou zijn dat een lage intelligentie aan deze vorm van incoherentie ten grondslag ligt, scoren de gepreoccupeerde respondenten niet lager op intelligentietests (Bakermans-Kranenburg, 1993; Bakermans-Kranenburg & Van IJzendoorn, 1993; Sagi et al., in druk).

De GBI-classificaties weerspiegelen dus niet de feitelijke gebeurtenissen, maar de organisatie van de ervaringen opgedaan binnen gehechtheidsrelaties. Dit impliceert dat een werkmodel van gehechtheid als autonoom kan worden geclassificeerd, terwijl gehechtheidservaringen hebben plaatsgevonden die vergelijkbaar zijn met ervaringen van gepreoccupeerden of gereserveerden. De geïnterviewde is dan echter in staat om op een gebalanceerde wijze over die ervaringen na te denken. Negatieve elementen worden niet verbloemd (zoals bij veel 'gereserveerden'), maar evenmin opgeblazen (zoals bij veel 'gepreoccupeerden'). Het predikaat 'autonomie' is in dat geval dus niet gebaseerd op de feitelijke ervaringen, maar op 'verworven veiligheid'. Hoewel onderzoek naar gunstige factoren, die het mogelijk maken dat iemand met onveilige gehechtheidservaringen toch een autonome gehechtheidsstatus verwerft, nog in de kinderschoenen staat, lijken dergelijke factoren te moeten worden gezocht in het gehechtheidsnetwerk (één van de ouders, de partner, therapeut, andere gehechtheidsfiguren).

Voor sommige respondenten is het verwoorden van negatieve ervaringen kennelijk zo pijnlijk, dat wordt geprefereerd om de meer positieve beelden naar voren te brengen en de toegang tot de negatieve informatie te blokkeren. In dat geval stemt de uiteindelijke classificatie als 'onveilig' niet overeen met de positief gekleurde beschrijvingen van ervaringen, die door de gereserveerde respondent worden gegeven. Overigens is gebleken dat deze gereserveerde strategie niet mag worden verward met de neiging tot het geven van sociaal wenselijke antwoorden (Bakermans-Kranenburg, 1993; Bakermans-Kranenburg & Kranenburg, 1993).

Het Gehechtheidsbiografisch Interview en het bijbehorende codeersysteem anticiperen dus op de coherentie of contradictie tussen wat men heeft meegemaakt enerzijds en de gevoelens daaromtrent, of beter, de informatie die daarover naar buiten wordt gebracht, anderzijds. Deze bijzondere eigenschap van dit interview maakt dat het GBI ons inziens niet kan worden gelijkgesteld met meetinstrumenten, die eveneens mikken

op aspecten van het interne werkmodel van gehechtheid, maar dan op een meer directe manier (bijvoorbeeld door middel van een vragenlijst). Het in dit artikel te beschrijven onderzoek richt zich met name op deze claim.

Het intern werkmodel van gehechtheid en sociale relaties

Bowlby (1973) stelt dat de op basis van gehechtheidservaringen gevormde werkmodellen, het aangaan van latere sociale relaties sterk beïnvloeden. Dit proces zou kunnen worden toegeschreven aan het beeld dat men van zichzelf creëert, in termen van gewaardeerd en bemind worden. Dat beeld zou richting geven aan het gedrag in de omgang met anderen. Zo zouden veilig gehechte kinderen een positief beeld van zichzelf hebben opgebouwd en zich daardoor in sociaal opzicht positief onderscheiden van onveilig gehechte kinderen. Een aantal onderzoeken heeft deze veronderstelling bevestigd, bij kinderen (zie voor een overzicht Riksen-Walraven, 1983) en bij adolescenten (Kobak & Sceery, 1988).

In het Gehechtheidsbiografisch Interview wordt aan de orde gesteld in hoeverre geïnterviewden menen dat hun gehechtheidservaringen de eigen persoonlijkheid hebben beïnvloed en op welke manier. Ook hierbij wordt weer vooral gelet op de coherentie waarmee die invloed wordt geëvalueerd. Die evaluatie wordt als coherent beschouwd, wanneer de geïnterviewden in staat zijn de beweegredenen achter hun antwoorden aan te geven, hebben nagedacht of bereid zijn na te denken over het verleden en de invloeden daarvan, en nog in staat zijn om argumenten opnieuw te onderzoeken tijdens het interview zelf (Main & Goldwyn, 1991). Wederom is dus voor de classificatie niet de inhoud maar de vorm bepalend. Hoewel het laatste betekent dat de GBI-classificatie niet direct persoonlijkheid of sociale competentie meet, veronderstellen we met Bowlby (1973) wel dat het intern werkmodel van gehechtheid invloed uitoefent op de persoonlijkheid. Hoever het werkmodel van volwassenen daarin nu precies reikt is echter op dit moment nog moeilijk uit te maken. Persoonlijkheid lijkt een breed construct te zijn. Van bepaalde persoonlijkheidseigenschappen wordt bovendien verondersteld dat ze aangeboren zijn, stabiel over tijd en dus weinig beïnvloedbaar door ervaringen. We spreken dan van temperament (Buss, 1991).

Evident is in ieder geval dat specifieke, binnen de context van de ouder-kind relatie gevonden eigenschappen door het interne werkmodel van gehechtheid worden beïnvloed. Zo is in diverse studies (zie voor een overzicht Van IJzendoorn, 1992) een indrukwekkende correspondentie (ongeveer 75%) gevonden tussen de GBI-classificaties van ouders en de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie met hun baby's (classificaties op basis van de 'Vreemde Situatie', Ainsworth et al., 1978). Uit deze studies blijkt dat als autonoom geclassificeerde ouders vaker een veilige gehechtheidsrelatie met hun kind hebben. Daarentegen zijn kinderen vaak ambivalent gehecht aan verstrikte ouders en vermijdend gehecht aan gereserveerde ouders. Deze overdracht van gehechtheidspatronen lijkt voor een substantieel deel te kunnen worden verklaard door de verschillen in sensitieve responsiviteit tussen de drie vormen van volwassen gehechtheid. Autonome volwassenen reageren over het algemeen sensitiever op de signalen van hun kind (voor een overzicht: Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, in druk). Kennelijk verschaft

een open en gebalanceerde organisatie van gehechtheidservaringen tegelijkertijd een goede voedingsbodem voor openheid ten aanzien van de signalen van het kind.

Doel van deze studie

Het GBI kan gerust als een zeer arbeids-intensief en tijdrovend meetinstrument worden beschouwd. Afname van het interview neemt ongeveer een uur tijd in beslag, het interview moet daarna letterlijk worden uitgeschreven en het coderen vergt minimaal vier uur werk. In het voorgaande is duidelijk gemaakt dat het GBI als meetinstrument voor het intern werkmodel van gehechtheid veelbelovend is als het gaat om het voorspellen van de gehechtheidsrelatie met het kind. Het gebruik van een dergelijk arbeids-intensief instrument roept echter twee aan elkaar gelieerde vragen op, waarvan de overeenkomst is dat ze beide betrekking hebben op discriminante validiteit.

De eerste vraag is van praktische aard en luidt of het intern werkmodel van gehechtheid niet ook op een minder tijdrovende manier kan worden gemeten. Dit is vooral van belang met het oog op grootschalig onderzoek. Gezien de nadruk in het GBI op de ervaringen met de ouders, zou wellicht met een vragenlijst over de genoten opvoeding kunnen worden volstaan. Verder bestaat er een vragenlijst Gehechtheidsstijlen (Hazan & Shaver, 1987) die van een veel eenvoudiger structuur is dan het GBI, maar toch beoogt hetzelfde construct te meten. In het voorgaande wezen we echter al op het belang van idealisatie en incoherentie voor het traceren van verschillen in gehechtheid. De vraag is dus hoeveel heil van de vragenlijstmethode kan worden verwacht in dit opzicht.

De tweede vraag is meer theoretisch van karakter. Als temperament als belangrijke bouwsteen van de persoonlijkheid wordt opgevat, is het noodzakelijk om uit te sluiten dat het intern werkmodel van gehechtheid slechts een temperamentskwestie betreft. Hoewel een wisselwerking tussen temperament en gehechtheid niet is uit te sluiten, zou een te grote overlap vraagtekens plaatsen bij de specificiteit van het intern werkmodel en het Gehechtheidsbiografisch Interview. In ons onderzoek richten we ons daarom op de relatie tussen GBI-classificaties en vragenlijsten over gehechtheidsstijl, temperament en herinneringen aan de opvoeding. Aangezien gehechtheidsstijl en temperament beide aspecten van persoonlijkheid betreffen, analyseren we tevens hun onderlinge relatie.

Methode

Procedure en steekproefkenmerken

Drie-en-tachtig autochtone moeders participeerden in deze studie, die deel uitmaakt van een overkoepelend onderzoeksproject waarin de intergenerationele overdracht van gehechtheid wordt bestudeerd (zie ook Bakermans-Kranenburg, 1993). Deze moeders hadden een gemiddelde leeftijd van 27 jaar en 4 maanden, de jongste moeder was 19 en de oudste 33 jaar oud (*SD* 2.6). Gemiddeld werkten de moeders 6.7 uur buitenshuis

(*SD* 8.5), maar maximaal 24 uur. Allen woonden samen met een man in Leiden of omstreken en hadden een eerstgeboren kind (43 zonen en 40 dochters) van 12 maanden. Het gemiddelde opleidingsniveau van de moeders (volgens CBS-richtlijnen; Bakker & Jonker, 1986) bedroeg 3.75 (*SD* .90) op een schaal van 1 tot 6.

De moeders bezochten ons instituut in Leiden twee keer, met een tussenpoos van twee maanden. Tijdens het eerste bezoek werden zij geïnterviewd met het GBI (voor details over dit aspect van de studie zie Bakermans-Kranenburg, 1993) en vulden de moeders vragenlijsten in over temperament, gehechtheidsstijl en herinneringen aan de opvoeding. Op het tweede bezoek werd het GBI opnieuw afgenomen en kregen de moeder de vragenlijst over de herinneringen aan de opvoeding mee naar huis, met het verzoek deze thuis in te vullen. Behalve voor de bepaling van test-hertestbetrouwbaarheid, werd in de onderhavige studie verder geen gebruik gemaakt van de gegevens die op het tweede tijdstip werden verkregen.

Meetinstrumenten

Het Gehechtheidsbiografisch Interview (GBI)

Het GBI is een semi-gestructureerd interview waarin wordt gevraagd naar beschrijvingen van de relaties met de ouders in het verleden, specifieke herinneringen en beschrijvingen van de huidige relaties met de ouders. Het interview duurde gemiddeld een uur en werd verbatim getranscribeerd. Twee codeurs codeerden het interview in één van de drie genoemde categorieën: vermijdend, autonoom of gepreoccupeerd. Bij het coderen wordt vooral gelet op coherentie en tegenstrijdigheden in de antwoorden van de geïnterviewde (Main & Goldwyn, 1985). De intercodeurbetrouwbaarheid, uitgedrukt in percentage overeenstemming, bedroeg 81% (kappa = .72, n = 16) en de test-hertest betrouwbaarheid 78% (kappa = .63, n = 83). De GBI-classificaties bleken in onze steekproef niet gerelateerd aan intelligentie, onderwijsniveau, autobiografisch geheugen en sociale wenselijkheid (Bakermans-Kranenburg, 1993, Bakermans-Kranenburg & Van IJzendoorn, 1993).

Herinneringen aan de opvoeding

De herinneringen van de moeder aan de relatie en de ervaringen met haar ouders, bepaalden we met behulp van twee vragenlijsten. De eerste vragenlijst is de 'Egna Minnen Beträffende Uppfostran' (EMBU), ontwikkeld in Zweden door Perris, Jacobsson, Lindström, von Knorring & Perris (1980). Items met betrekking tot de relatie met de ouders in de kindertijd van de respondent worden gescoord op een vierpuntsschaal voor elke ouder apart. De EMBU bevat vier factoren: Afwijzing (26 items), Emotionele warmte (18 items), Overprotectie (16 items) en het 'Favoriet zijn' (ten opzichte van eventuele broers en zussen) (4 items). Arindell, Emmelkamp, Brilman, en Monsma (1983) rapporteerden goede betrouwbaarheid en validiteit met de EMBU in Nederland. In onze studie lagen de test-hertest coëfficiënten (Pearson-r) tussen .65 en .88 en de interne consistentie op schaalniveau (Cronbach-α) tussen .65 en .94. We telden de scores voor vader en moeder bij elkaar op, met het oog op de vergelijkbaarheid met de GBI-classificaties[2] en tevens ter reductie van het aantal variabelen. Hierdoor

ontstonden vier schalen voor de herinneringen aan de ouders: Warmte (α = .94, r = .86), Afwijzing (α = .92, r = .86), Overprotectie (α = .83, r = .68) en Favoriet zijn (α = .79, r = .82). Een tweede vragenlijst ontwikkelden we op basis van trefwoorden waarmee geïnterviewden tijdens het GBI de relatie met hun moeder beschrijven. Deze 'Parental Adjective Scale' (PAS) bevatte 34 van dergelijke trefwoorden die op een vier-puntsschaal werden gescoord en waren te herleiden tot drie (a-priori) schalen met elk 10 items: Liefdevol, Afwijzing en Incompetentie (test-hertest (r) tussen .72-.87; interne consistentie (α) tussen .69 -.90) en één schaal Overprotectie van 4 items. Deze laatste schaal bleek niet betrouwbaar. Vanwege de overlap tussen de PAS-schalen Liefdevol en Afwijzing en de EMBU-schalen Warmte en Afwijzing maakten we bij de analyses slechts gebruik van één PAS-schaal, te weten Incompetentie (α = .73, r = .79). Deze schaal heeft echter, in tegenstelling tot de vier EMBU-schalen, slechts betrekking op de relatie met de moeder.

Gehechtheidsstijl

De vragenlijst Gehechtheidsstijlen (Van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, De Haas, De Ruiter & Zwart-Woudstra, 1993) is een Nederlandse vertaling en bewerking van de Adult Attachment Styles van Hazan en Shaver (1987). Oorspronkelijk bevatte het instrument drie beschrijvingen van gehechtheidsstijlen bij volwassenen, die werden afgeleid van de drie gehechtheidsstrategieën (ambivalent, veilig en vermijdend) bij kinderen (Ainsworth et al., 1978). Later is daar een vierde beschrijving aan toegevoegd (Mayseless, 1990), die zou corresponderen met de gedesorganiseerde gehechtheidsstrategie (Main & Solomon, 1986). Wij gebruikten deze laatste versie, bestaande uit vier beschrijvingen. De respondent werd gevraagd in hoeverre de beschrijving overeenstemt met zijn of haar gevoelens over het aangaan van hechte relaties met volwassenen. Er moest een kruisje worden geplaatst bij de beschrijving die het meest overeenstemt en per beschrijving afzonderlijk wordt op een 7-puntsschaal (1 = helemaal niet van toepassing, 7 = helemaal van toepassing) aangegeven *in welke mate* de beschrijving overeenstemt. Voor de analyses in deze studie maakten we gebruik van de vier scores op deze laatstgenoemde 7-puntsschalen als maten voor de gehechtheidsstijl van de moeder. Naar de betrouwbaarheid van deze specifieke schalen is nog geen onderzoek verricht. Voor informatie over de betrouwbaarheid van het oorspronkelijke instrument verwijzen we echter naar Hazan en Shaver (1987).

Temperament

Het temperament van de moeder stelden we vast met behulp van de temperamentdimensies Emotionaliteit, Activiteit en Sociabiliteit (EAS; Buss & Plomin, 1984). Verondersteld wordt dat individuele verschillen op deze drie dimensies in sterke mate genetisch zijn bepaald, op zeer vroege leeftijd kunnen worden vastgesteld en een belangrijke invloed uitoefenen op de verdere persoonlijkheidsontwikkeling (Buss & Plomin, 1984). Er bestaat relatie met het vijf-factoren-model van de persoonlijkheid (de Grote Vijf; zie o.a. Kohnstamm, 1992), hoewel de aard van die relatie niet volledig duidelijk is (John, 1990). De EAS-vragenlijst operationaliseert de EAS-dimensies door middel van 20 vijfpunts-items (zelf-rapportage). De dimensie Emotionaliteit wordt verder opgedeeld in drie schalen (Angst, Boosheid en Droefheid) zodat uiteindelijk de volgende vijf schalen worden gevormd: Angst, Boosheid, Droefheid, Activiteit en Sociabiliteit. In ons onderzoek

bedroegen de interne consistenties (α) van deze schalen respectievelijk .60, .60, .67, .64 en .57. Deze matige betrouwbaarheid kan mogelijk worden toegeschreven aan het lage aantal items per schaal (maximaal 5). Voor de test-hertestbetrouwbaarheid vermelden Buss en Plomin (1984) correlatie-coëfficiënten tussen .75 en .85.

Resultaten

Verschillen tussen de GBI-classificaties

Zesenveertig interviews, dus iets meer dan de helft (55%), werden als autonoom geclassificeerd. Van de andere helft waren er 20 (24%) gereserveerd en 17 (20%) gepreoccupeerd. Deze verdeling komt bij benadering overeen met de verdeling die gemiddeld wordt gevonden in steekproeven uit "normale" populaties (Bakermans-Kranenburg & Van IJzendoorn, 1993).

Tabel 1. Gemiddelden en standaardafwijkingen op gehechtheidsstijlen, temperament en herinneringen aan de ouders voor de drie GBI-classificaties

	Gehechtheidsbiografie Classificatie (GBI)							
	Gereserveerd *(N = 20)*		Autonoom *(N = 46)*		Gepreoccupeerd *(N = 17)*			
	M	SD	M	SD	M	SD	F (2,80)	p
Herinneringen aan ouders:								
Afwijzing	34	(3.4)	34	(5.8)	39	(10.2)	3.70[1]	.03
Warmte	55	(9.5)	56	(8.0)	50	(11.7)	3.10[2]	.05
Overprotectie	34	(5.7)	35	(5.7)	36	(5.1)	0.26	.71
Favoriet	6.7	(2.4)	6.2	(1.5)	7.1	(2.3)	1.50	.23
Incompetentie	15	(4.7)	14	(4.0)	16	(4.9)	0.71	.50
Gehechtheidsstijl:								
Vermijdend	3.9	(1.7)	3.6	(2.1)	3.3	(1.9)	0.40	.67
Ambivalent	1.8	(1.2)	2.1	(1.4)	2.5	(1.6)	1.30	.28
Veilig	4.5	(2.1)	4.5	(2.1)	4.1	(2.1)	0.21	.81
Gedesorganiseerd	2.4	(1.7)	2.6	(1.9)	2.5	(1.8)	0.17	.84
Temperament:								
Emotionaliteit:								
Angst	2.3	(.69)	2.0	(.64)	2.2	(.81)	1.00	.90
Boosheid	2.6	(.62)	2.4	(.91)	2.2	(.56)	0.75	.48
Droefheid	1.8	(.73)	1.9	(.64)	1.8	(.71)	0.06	.95
Activiteit	2.6	(.80)	2.9	(.83)	2.6	(.62)	1.40	.26
Sociabiliteit	3.1	(.77)	3.5	(.71)	3.2	(.75)	2.50	.09

1. Na controle voor leeftijd: $F(2,80) = 2.80$ ($p = .07$)
2. Na controle voor leeftijd: $F(2,80) = 1.50$ ($p = .22$)

Verschillen tussen deze drie groepen op de genoemde afhankelijke variabelen (herinneringen aan ouders, gehechtheidsstijl en temperament) werden geanalyseerd met behulp van één-weg variantie-analyse (ANOVA).
De gehechtheidsclassificatie van de moeder was significant gerelateerd aan de afwijzingschaal (F (2,80) = 3.7, $p < .05$) en de warmte-schaal (F (2,80) = 3.1, $p = .05$) uit de EMBU; gepreoccupeerde moeders rapporteerden meer afwijzing en minder warmte in de kindertijd dan autonomen en gereserveerden (Tabel 1). Omdat er een leeftijdsverschil was geconstateerd tussen de drie gehechtheidsclassificaties (F (2,80) = 4.72, $p = .01$) en bovendien twee schalen voor herinneringen aan de ouders (warmte en afwijzing) en een temperamentschaal (angst) eveneens gerelateerd bleken aan leeftijd (resp. $r = .34, p = .001; r = -.30, p = .01; r = -.28, p = .01$), werd leeftijd als covariaat ingebracht. Hierdoor bleken de verschillen tussen de gehechtheidsclassificaties op de twee herinneringsschalen echter niet langer significant te zijn.

Als maten voor de gehechtheidsstijl van de moeders zijn we uitgegaan van de scores op de vier beschrijvingen die corresponderen met respectievelijk een vermijdende, een ambivalente, een veilige en een gedesorganiseerde gehechtheidsstijl. Een hoge score op deze schalen impliceert dat de moeder de beschrijving op haar van toepassing vindt. Variantie-analyse wees uit dat hierbij geen sprake is van significante verschillen tussen de drie GBI-classificaties (Tabel 1). Het uitblijven van een significante relatie met de GBI-classificaties gold eveneens voor de drie temperamentdimensies Emotionaliteit, Activiteit en Sociabiliteit. Alleen sociabiliteit liet een lichte trend zien in het voordeel van de groep autonomen (F (2,80) = 2.5, $p = .09$).

Tabel 2. Correlaties tussen schalen voor temperament en gehechtheidsstijlen (n = 83)

	Gehechtheidsstijlen			
Temperament	Vermijdend	Ambivalent	Veilig	Gedesorganiseerd
Emotionaliteit:				
Angst	-.10	.34***	-.02	.24*
Boosheid	.04	.15	.04	.21*
Droefheid	-.04	.48***	.03	.29**
Activiteit	.21*	-.08	.07	.00
Sociabiliteit	-.23*	-.08	.21*	-.03

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Temperament en gehechtheidsstijl

Temperament en gehechtheidsstijl bleken op verschillende punten significant met elkaar samen te hangen (Tabel 2). Een angstig-vermijdende gehechtheidsstijl bleek positief gecorreleerd met Activiteit ($r = .21, p < .05$) en negatief met Sociabiliteit ($r = -.23$, $p < .05$). Met de angstig-ambivalente gehechtheidsstijl correleerden Angst ($r = .34$, $p < .01$) en Droefheid ($r = .48, p < .01$) in positieve richting. Verder werd een significante correlatie gevonden tussen een veilige gehechtheidsstijl en Sociabiliteit ($r = .21, p = .03$). Tenslotte bleek de gedesorganiseerde gehechtheidsstijl positief samen te hangen met Angst ($r = .24, p < .05$), Boosheid ($r = .21, p < .05$) en Droefheid ($r = .29, p < .01$).

Discussie

Om zeker te zijn van de specificiteit van het GBI, mede als rechtvaardiging van de hoeveelheid tijd en training die het gebruik van het GBI met zich meebrengt, onderzochten we de relatie tussen de GBI-classificatie en achtereenvolgens de herinneringen aan de ouders, de gehechtheidsstijl en temperament. Hoewel enerzijds een minder intensief instrument welkom zou zijn met het oog op grootschalig onderzoek, was anderzijds de vraag of en in hoeverre door middel van vragenlijsten verkregen informatie verschillen laten zien tussen GBI-classificaties. Hieronder bespreken we de resultaten en trekken we een aantal voorlopige conclusies.

Gepreoccupeerde moeders uit onze steekproef rapporteerden in de vragenlijst meer afwijzing door hun ouders en tevens minder vaak een warme relatie met de ouders in de kindertijd dan autonome of gereserveerde moeders. Herinneringen aan overprotectie, incompetentie of voortrekken door de ouders kwamen in de drie groepen evenveel voor. Na correctie voor het effect van leeftijd verdwenen echter de verschillen op afwijzing en warmte. Leeftijd zou dus beschouwd kunnen worden als een 'derde variabele' die een kunstmatige samenhang tussen GBI-classificaties en afwijzing/warmte veroorzaakt. We gaan hier dan gemakshalve uit van toevallige leeftijdsverschillen tussen de GBI-classificaties, aangezien leeftijd gehechtheidstheoretisch geen duidelijke samenhang met kwaliteit van gehechtheid kent en het vooralsnog moeilijk is om een goede verklaring te geven voor de gevonden leeftijdsverschillen (zie ook Bakermans-Kranenburg, 1993).

Geconcludeerd kan worden dat het afnemen van een vragenlijst over herinneringen aan de ouders kennelijk weinig informatie oplevert over de representatie van het intern werkmodel van gehechtheid, zoals door het GBI gemeten. Het kan zinvol zijn om ten aanzien van het intern werkmodel een onderscheid te maken tussen moeilijk en makkelijk toegankelijke informatie. Onder andere Bretherton (1990) suggereert dit onderscheid en veronderstelt dat de makkelijk toegankelijke informatie datgene betreft wat verbaal is overdragen door de ouders, terwijl de moeilijk toegankelijke informatie is gebaseerd op de oorspronkelijke ervaringen. Het is goed voorstelbaar dat deze laatstgenoemde informatie niet door middel van een zelf-rapportage methode maar pas door middel van een klinisch interview (zoals het GBI) toegankelijk wordt. Alleen longitudinaal

onderzoek kan echter uitwijzen in hoeverre de volwassen gehechtheidsclassificaties zijn terug te voeren op de feitelijke gehechtheidspatronen en ervaringen in het verleden. In de Verenigde Staten (Main, Kaplan & Cassidy 1985) en in Duitsland (Grossman, Fremmer-Bombik, Rudolph & Grossman, 1988) bereiken kinderen, die vanaf de eerste levensjaren zijn gevolgd, binnen afzienbare tijd de volwassen leeftijd. Hierdoor wordt het voor het eerst mogelijk om longitudinaal een relatie te leggen tussen de gehechtheidsclassificatie als kind en als volwassene.

Er werd in ons onderzoek geen relatie gevonden tussen de GBI-classificatie en de vier gehechtheidsstijlen. Dit resultaat werd eveneens gevonden in Amerikaans onderzoek (Crowell & Waters, 1993). De auteurs concluderen dat met de twee instrumenten kennelijk verschillende constructen worden gemeten. Shaver (1993) trekt die conclusie ook. Ervan uitgaande dat gehechtheid één construct betreft zou deze conclusie kunnen impliceren dat één van de twee instrumenten een ander construct operationaliseert dan gehechtheid. Het is echter ook mogelijk dat verschillende aspecten van hetzelfde construct aan de orde zijn.

Bekijken we de meetinstrumenten nader dan is een aantal duidelijke verschillen aan te geven in het accent dat wordt gelegd. Zo dient de gehechtheidsstijl vooral te worden opgevat als verwijzend naar het gevoel over relaties met volwassenen en de daarop afgestemde strategie in het aangaan van relaties. De term 'vermijdend' staat in dat geval voor een oncomfortabel gevoel bij hechte relaties en het (om die reden) vermijden van intimiteit en afhankelijkheid. 'Angstig-ambivalent' heeft de betekenis van onzekerheid over de liefde van de partner, angst om verlaten te worden en het (om die reden) vastklampen aan de partner. Onderzoek geeft echter te zien dat de gehechtheidsstijl een weinig specifieke eigenschap betreft. Sterke samenhangen zijn gevonden met o.a. oriëntatie op het werk (Hazan & Shaver, 1990), religie (Kirckpatrick & Shaver, 1992) en diverse persoonlijkheidskenmerken (o.a. Neuroticisme, Extraversie, Vriendelijkheid; Shaver & Brennan, 1992). Ook de in onze studie gevonden samenhangen tussen de temperamentdimensies en de vier gehechtheidsstijlen doen twijfelen aan de specificiteit van het construct gehechtheidsstijl, zoals gemeten met behulp van de vragenlijst Gehechtheidsstijlen. De gevonden samenhang biedt weliswaar een indicatie voor de convergente validiteit, maar plaatst tegelijkertijd vraagtekens bij de discriminante validiteit van de vragenlijst Gehechtheidsstijlen.

Verder zijn de methodologische verschillen tussen het GBI en de vragenlijst Gehechtheidsstijlen aanzienlijk. Het GBI betreft zoals gezegd een intensieve procedure, zowel qua afname als codering. Tijdens het interview wordt met de respondent 'de diepte ingegaan' en bij het coderen van het interview wordt getracht zoveel mogelijk subjectiviteit uit te sluiten. Daartoe wordt niet zozeer gelet op de inhoud van de tekst, maar op coherentie en eventuele contradicties. Op deze manier wordt de classificatie minder bepaald door de direct toegankelijke perceptie van de respondent dan door dieper liggende (vaak onbewuste) representatie. Bij de vragenlijst Gehechtheidsstijlen is het omgekeerde het geval. Het betreft een zeer eenvoudig af te nemen en te coderen instrument. De respondenten kiezen de meest op hen van toepassing zijnde (korte) beschrijving. In dat geval is classificatie dus vooral gebaseerd op de direct toegankelijke perceptie van de respondent. Het zou voor toekomstig onderzoek interessant kunnen

zijn om na te gaan of een minder directe en gesloten benadering van de variabele gehechtheidsstijl (bijvoorbeeld door middel van een interview vergelijkbaar met het GBI) tot andere resultaten zou leiden.

Al enige tijd is er een discussie gaande over de rol van temperament in het tot stand komen van het werkmodel van gehechtheid bij kinderen. Vaughn et al. (1992) combineerden een aantal studies naar de relatie tussen temperament en gehechtheid bij kinderen om overstijgende conclusies te kunnen trekken. Eén van de belangrijke gevolgtrekking uit dat onderzoek is dat ... "Although our data provide evidence of overlap between temperament and attachment domains, the degree of association between measures of temperament and attachment constructs is not high enough to suggest more than a modest redundancy. (pp 469)". Daar waar wel een relatie werd gevonden was de moeder meestal de informant voor zowel de temperament- als de gehechtheidsgegevens van het kind[3].

In ons onderzoek bleek de GBI-classificatie geen samenhang te vertonen met de drie temperamentdimensies Emotionaliteit, Activiteit en Sociabiliteit. Dit resultaat zou geïnterpreteerd kunnen worden als ondersteuning voor de stelling dat temperament en gehechtheid bij volwassenen twee betrekkelijk onafhankelijke constructen zijn, maar het verschil in de gehanteerde methoden (vragenlijst versus interview) moet daarbij wel in beschouwing worden genomen. In ieder geval is duidelijk geworden dat de genoemde temperamentdimensies, gemeten met een door de respondent ingevulde vragenlijst, geen informatie lijken te verschaffen over verschillen tussen GBI-classificaties (en vice versa).

Aanleiding tot het ontwikkelen van het GBI was de wenselijkheid om systematische verschillen in gehechtheidsrepresentaties van ouders op te sporen, die zouden kunnen verklaren waarom de ene ouder een veilige en de andere ouder een onveilige relatie met het kind aangaat. Op het niveau van het ouderlijk gedrag hebben diverse studies, in navolging van Ainsworth et al. (1978), gewezen op de mate van sensitieve responsiviteit als belangrijke voorspeller van de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie. Verklaringen voor deze verschillen in sensitieve responsiviteit werden al eerder gezocht in de persoonlijkheid van de ouder (Ainsworth, 1979; Lamb & Easterbrooks, 1981; Skinner, 1985), vooral in die kenmerken die zouden zijn gevormd door het ontwikkelingsverloop (Belsky, 1984). Dit proces (zie o.a. Belsky's model voor de determinanten van opvoeding) bleef echter weinig gespecificeerd en kon nog moeilijk vanuit gehechtheidsonderzoek worden onderbouwd. Onderzoek met het GBI heeft hier verandering in gebracht doordat de aandacht werd gericht op een specifieke eigenschap van de persoon, te weten de representatie van gehechtheid in het intern werkmodel van gehechtheid. Vanuit deze representatie blijkt de sensitieve responsiviteit van de moeder en de gehechtheidsrelatie met het kind voorspelbaar (Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg, in druk). Op basis van onze studie kan gesteld worden dat bij toekomstig onderzoek naar gehechtheidsrepresentatie, het gebruik van de in deze studie onderzochte vragenlijsten niet de eerste keus zou moeten zijn.

Summary

The Adult Attachment Interview (AAI) is used to assess how experiences with attachment figures (in particular with parents) are internalized and organized in adults' internal working models of attachment. Interviews can be classified as *autonomous*, *dismissing* or *preoccupied*. The classifications are primarily based on formal aspects of the interview (e.g., coherency) and turn out to be predictive of the quality of parents' attachment relationships with their children. Studies of the interview's reliability and validity yielded satisfactory results. Administering, transcribing and coding the interview, however, is a time-consuming activity. Therefore we examined in our study, in which 83 mothers of 1-year-old babies participated, whether this investment is justified: Does the AAI show theoretical and methodological specificity? Relations between AAI classifications on the one hand, and attachment style, temperament, and memories of parental caregiving behavior on the other hand, were investigated. After removing the effects of mothers' age, no differences between the three AAI categories were found. It is concluded that the self-report questionnaires for attachmentstyle and memories of parenting are not suitable for obtaining information about attachment working models as assessed by the AAI. Furthermore, attachment working models appear independent of temperament.

Correspondentieadres: M.A. de Haas, M.J. Bakermans-Kranenburg, M.H. van IJzendoorn, Centrum voor Gezinsstudies, Vakgroep Algemene Pedagogiek, Rijksuniversiteit Leiden, Nederland.

Noten

Dit onderzoek werd mogelijk gemaakt door een PIONIER-subsidie van het Nederlands instituut voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO, subsidie PGS 59-256) aan M.H. van IJzendoorn. De auteurs danken Corine de Ruiter, Marianne de Wolff, Stella van Rijsoort, Hylda Zwart-Woudstra en Mariska Zwinkels voor hun hulp bij het verzamelen en/of coderen van de gegevens; en Francisca Bijkerk, Bart Bosman, Dineke den Boer, Ciska Dijkstra, Bertilla van den Bovenkamp en Adinda van Veen voor het transcriberen van de interviews. Tenslotte willen we ook de gezinnen die aan ons onderzoek deelnamen hartelijk bedanken voor hun medewerking.

1. Wanneer sprake lijkt te zijn van een onverwerkt verlies of trauma, wordt het interview naast één van deze drie classificaties ook nog als 'onverwerkt' geclassificeerd. We beperken ons hier echter tot de drie hoofdclassificaties en laten daarmee deze vierde classificatie buiten beschouwing.

2. De GBI-classificaties worden immers niet voor de relatie met moeder en vader afzonderlijk bepaald.

3. Overigens zouden ook de in ons onderzoek gevonden samenhang tussen gehechtheidsstijl en temperament mede daaraan kunnen worden toegeschreven.

Literatuur

Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ainsworth, M.D.S. (1979). Attachment as related to mother-infant interaction. In J.S. Rosenblatt, R., A. Hinde, C. Beer, & M. Busnel, (Eds.), *Advances in the study of behavior* (Vol. 9). New York: Academic Press.

Arrindell, W.A., Emmelkamp, P.M.G., Brilman, E., & Monsma, A. (1983). Psychometric evaluation of an inventory for assessment of parental rearing practices. A Dutch form of the EMBU. *Acta Psychiatrica Scandinavica, 67,* 163-177.

Bakermans-Kranenburg, M.J. (1993). *Het Gehechtheidsbiografisch Interview: Betrouwbaarheid en discriminante validiteit.* Proefschrift, Rijksuniversiteit Leiden.

Bakermans-Kranenburg, M.J., & Van IJzendoorn, M.H. (1993). A psychometric study of the Adult Attachment Interview: Reliability and discriminant validity. *Developmental Psychology, 29,* 870-879.

Bakker, B.F.M., & Jonker, J.K. (1986). *Sociale groep: indeling en afleiding.* Voorburg: CBS nota 14052-86-57.

Belsky J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development, 55,* 83-96.

Bowlby, J. (1969). *Attachment & Loss: Vol 1. Attachment.* New York: Basic.

Bowlby, J. (1973). *Attachment & Loss: Vol 2. Separation.* New York: Basic.

Bowlby, J. (1981). *Attachment & Loss: Vol 3. Loss, sadness & depression.* New York: Basic.

Bretheron (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health journal, 11,* 237-251.

Buss, A.H. (1991). The EAS theory of Temperament. In J. Strelau & A. Angleitner (Eds), *Explorations in temperament: International perspectives on theory and measurement.* London/New York: Plenum Press.

Buss, A.H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early developing personality traits.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Crowell, J.A., & Waters, E. (1993). *Validity of the Adult Attachment Interview: Does it measure what it should?.* Poster symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, March, 1993.

George, C., Kaplan, N., & Main, M. (1985). *Adult Attachment Interview.* Unpublished Manuscript. University of Carolina, Berkeley.

Grossman, K., Fremmer-Bombik, E., Rudolph, J, & Grossman, K.E. (1988). Maternal attachment representations as related to patterns of infant-mother-attachmnent and maternal care during the first year. In R.A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (Eds.), *Relations between relationships within families* (pp. 241-260). Oxford: Clarendon Press.

Hazan, C., & Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology, 52* 511-524.

Hazan, C., & Shaver, P. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 59,* 270-280.

John, O.P. (1990). The "Big Five" factor taxanomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L.A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research.* New York: The Guillford Press.

Kirckpatrick, L.A., & Shaver, P.R. (1992). An Attachment-theoretical approach to romantic love and Religious Belief. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18,* 266-275

Kobak, R.R., & Sceery, A. (1988). Attachment in late adolescence: Working models, affect regulation and representation of self and others. *Child Development, 59,* 135-146.

Kohnstamm, G.A. (1992). Ontwikkeling in de persoonlijkheidspsychologie: de opkomst van de Big Five. *Pedagogische Studieën, 69,* 3-11

Lamb, M.E., & Easterbrooks, M.A. (1981). Individual differences in parental sensitivity: Origins, Components, and Consequences. In M.E. Lamb & L.R. Sherrod (Eds.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Main, M, & Goldwyn, R. (1985). *Adult attachment classification and rating system.* Unpublished Manuscript, Department of Psychology, University of California, Berkeley.

Main, M, & Goldwyn, R. (1991). *Adult attachment classification and rating system. Version 5.0.* Unpublished Manuscript, Department of Psychology, University of California, Berkeley.

Main, M. Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment: Theory & research. Monographs of the society of research in child development, 50,* pp. 66-104. Chicago: University of Chicago Press.

Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In M. Yogman & T.B. Brazelton (Eds.), *Affective development in infancy* (pp. 95-124). Norwood, NY: Ablex Press.

Mayseless, O. (1990, July). *Attachment patterns of adults - New findings and a new scale.* Paper presented at the Fifth International Conference on Personal Relationships, Oxford, England.

BEST COPY AVAILABLE

Perris, C., Jacobsson, L., Lindström, H, Knorring, L. von, & Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica 61*, 265-274.

Riksen-Walraven, J.M.A. (1983). Het belang van de eerste gehechtheidsrelatie. *Kind en Adolescent, 4*, 23-44.

Sagi, A., Van IJzendoorn, M.H., Scharf, M., Koren-Karie, N., Joels, T., & Mayseless, O. (in druk). Stability and discriminant validity of the Adult Attachment Interview: A psychometric study in young Israeli adults. *Developmental Psychology.*

Shaver, P.R. (1993, March). *Where do adult romantic attachment patterns come from?* Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.

Shaver, P.R., & Brennan (1992). Attachment styles and the "Big Five" personality traits: Their connections with each other and with romantic relationships outcomes. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 536-545.

Skinner, E.A. (1985). Determinants of mother Ssnsitive and contingent-responsive behavior: The role of childrearing beliefs and socioeconomic status. In I. Sigel (Ed.), *Parental belief-Systems: the psychological consequences for children.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Van IJzendoorn, M.H. (1992). Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in non-clinical population. *Developmental Review, 12*, 76-99.

Van IJzendoorn, M.H., & Bakermans-Kranenburg, M.J. (in druk). Intergenerationele overdracht van gehechtheid. De stand van zaken in het psychometrisch, klinisch en pedagogisch onderzoek. *Kind & Adolescent.*

Van IJzendoorn M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., van Busschbach, A., Lambermon, M.W.E., van Rijsoort, S.N., de Ruiter, C., de Wolff, M.S., Zwart-Woudstra, H.A., & Winkels, M.T. (1991). *Het Gehechtheidsbiografisch Interview: Nederlandse vertaling en bewerking van het Adult Attachment Interview.* Ongepubliceerd Manuscript. Leiden: Centrum voor Gezinsstudies.

Van IJzendoorn, M.H., Bakermans-Kranenburg, M.J., de Haas, M.A., de Ruiter, C., & Zwart-Woudstra, H.A. (1993). *Vragenlijst Gehechtheidssstijlen. Nederlandse vertaling en validatie van Hazan & Shaver's Attachment Styles.* Ongepubliceerd Manuscript. Centrum voor Gezinsstudies, Leiden.

Vaughn, B.E., Stevenson-Hinde, J., Waters, E., Kotsaftis, A., Lefever, G.B., Shouldice, A., Trudel, M., & Belsky, J. (1992). Attachment security and temperament in infancy and early childhood: Some conceptual clarifications. *Developmental Psychology, 28*, 463-473.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 26.3 Attachment
Swidoc trefwoorden:
gehechtheidsfiguren
temperament
gehechtheidsbiografisch interview (GBI)

Onderzoek kort

C. Vlaskamp. *Een kwestie van perspectief. Methodiekontwikkeling in de zorg voor ernstig meervoudig gehandicapten (Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen).* Assen: Van Gorcum, 1993.

Inleiding

In de afgelopen jaren hebben er een aantal ontwikkelingen plaatsgevonden in de zorg voor verstandelijk gehandicapten, zoals de verschuiving van grootschalige naar kleinschalige voorzieningen en van residentiële voorzieningen naar de thuiszorg. Daarnaast wordt de behoefte aan een verdere professionalisering van de zorgverlening steeds groter. Dit professionaliseringsproces houdt in, dat de zorgverleners in staat moeten zijn hun handelingen in toenemende mate te baseren op een dynamisch, effectief en systematisch geheel van kennis.

Instellingen op het gebied van de zorg voor verstandelijk gehandicapten legden contact met de vakgroep Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen om, in samenwerking, een methodiek te ontwikkelen die zich richt op een effectieve pedagogische zorg. De samenwerking tussen praktijk en universiteit kreeg gestalte in een meerjarig evaluatie-onderzoek.

Probleemstelling

De opvoedingssituatie van ernstig meervoudig gehandicapten in de residentiële voorziening wordt gezamenlijk bepaald door bewoners, zorgverleners, de relatie tussen bewoners en zorgverleners en de organisatorische context waarbinnen zij met elkaar leven. Op alle aspecten van deze opvoedingssituatie doen zich problemen voor. Bewoners met ernstige motorische en verstandelijke beperkingen zijn voor de activiteiten van het dagelijks leven geheel verzorgingsafhankelijk. De gangbare opvattingen over het perspectief van de opvoeding, zoals ontwikkeling, zelfstandigheid en eigen verantwoordelijkheid zijn op hen niet of nauwelijks van toepassing. Voor zorgverleners in residentiële voorzieningen bestaat vaak onzekerheid over de na te streven pedagogische doelstellingen en de daarbij te gebruiken middelen voor individuele meervoudig gehandicapten. Het management ervaart problemen bij zowel de inhoud als de organisatie van de zorg. Problemen bij de inhoud vloeien voort uit het feit dat het management niet gewend is aan het evalueren van maatregelen die opvoedkundige doelen dienen. Organisatorische kenmerken zoals taakspecialisatie, gebroken diensten en het werken met invalkrachten betekenen dat continuïteit in de zorg moeilijk te realiseren is.

Uitgangspunten

De uitgangspunten bij de methodiekontwikkeling waren tweeledig. Ten eerste: ernstig meervoudig gehandicapten zijn in staat om hun opvoedingsomgeving te beïnvloeden en langdurige zinvolle relaties aan te gaan om hun bestaan vorm te geven. Wij plaatsen deze stellingname binnen het kader van de gehechtheidstheorie. Ten tweede: door systematisch en doelgericht evalueren binnen een (ortho)pedagogisch kader kan de opvoedingssituatie verbeteren. Wij maakten daarbij gebruik van de principes van de programma-evaluatie.

Onderzoeksopzet

Het onderzoek dat in deze dissertatie wordt beschreven valt uiteen in twee te onderscheiden perioden. In de eerste periode wordt de methodiek ontwikkeld. Deze is praktijk gericht: het is de bedoeling dat men in residentiële voorzieningen voor ernstig meervoudig gehandicapten kan beschikken over een werkmodel, een strategie op grond waarvan dit model kan worden geïmplementeerd en instrumenten die informatie geven over de bestaande praktijk en die de effecten van de toepassing van de methodiek kunnen toetsen. De betrokken zorgverleners worden in deze periode expliciet gevraagd hun problemen, verwachtingen en ervaringen weer te geven. In de tweede periode van het onderzoek wordt de ontwikkelde methodiek toegepast en geëvalueerd. Evaluatie staat nu in het perspectief van legitimatie en verantwoording, er wordt gestreefd naar gegevensverzameling met betrekking tot de vraag of het interventieprogramma feitelijk heeft bijgedragen aan de beoogde verandering in de concrete situatie.

Het onderzoek werd achtereenvolgens uitgevoerd op leefgroepen waar ernstig meervoudig gehandicapten verblijven: drie leefgroepen waren betrokken bij de eerste periode, één leefgroep bij de tweede periode. Ieder deelonderzoek verliep in drie fasen: adoptie-, implementatie- en consultatiefase. In de adoptiefase vinden activiteiten plaats die erop gericht zijn de betrokkenen de voorgestelde vernieuwing te laten accepteren, bijvoorbeeld door het geven van voorlichtingsbijeenkomsten. Gedurende de implementatiefase worden kennis en vaardigheden op verschillende manieren overgedragen. Er moeten in deze fase structurele en inhoudelijke veranderingen worden geïmplementeerd. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van een didactiek die zich richt op de werkplek. Door de directe relatie met de eigen dagelijkse praktijk is er sprake van een grote herkenbaarheid van de te leren vaardigheden.

Voor de overdracht van kennis maken we gebruik van verschillende didactische werkvormen, zoals hoor- en werkcolleges, discussiegroepen, zelfstudie met behulp van schriftelijk materiaal etc.. Voor het trainen van vaardigheden wordt gekozen voor individueel gerichte trainingsbijeenkomsten. Om het toepassen van de verworven kennis en vaardigheden te bevorderen wordt ondersteuning gegeven als aanvulling op training bij de toepassing van nieuwe kennis en vaardigheden. De ondersteuning richt zich op het zodanig beïnvloeden van de condities dat de aanwezige kennis ook in de werkuitvoering tot uiting kan komen. Schriftelijke instructies en formulieren kunnen eveneens een ondersteunende rol vervullen.

De fase waarin de stabilisatie van de vernieuwing optreedt benoemen we als de consultatiefase. Consultatie wordt gebruikt voor inhoudelijk advies betreffende het uitvoeren van evaluatieprocedures. Het gaat hier niet zozeer om het opdoen van nieuwe kennis en vaardigheden als wel om verdieping van kennis en vergroten van de competentie.

Methodiek

De door ons ontwikkelde methodiek baseert zich op een gehechtheidstheoretisch kader. Voor iedere betrokken ernstig meervoudig gehandicapte wordt vanuit de opvatting, dat hij in staat is tot het aangaan en onderhouden van een gehechtheidsrelatie, gegevens verzameld omtrent de feitelijke opvoedingssituatie. Dit houdt in, dat er gegevens over de bewoner, zijn zorgverleners, de relatie tussen bewoner en zorgverleners en de opvoedingsomgeving worden verkregen. Op grond hiervan (de beeldvorming) wordt voor iedere bewoner een opvoedingsperspectief vastgesteld. Dit houdt in dat wordt vastgelegd welke gewenste situatie of ontwikkeling voor deze bewoner er, globaal genomen, wordt verwacht, gegeven de beeldvorming. In gezamenlijk overleg met alle betrokken zorgverleners wordt vastgesteld, waarnaar gestreefd gaat worden. Vervolgens wordt, rechtstreeks afgeleid uit het perspectief, een gemeenschappelijk hoofddoel opgesteld waaraan door alle zorgverleners kan worden gewerkt. Meerdere hoofddoelen kunnen een bijdrage leveren aan eenzelfde perspectief. Allen, die beroepsmatig betrokken zijn bij het kind, dienen met elkaar van gedachten te wisselen over de prioriteitstelling van het hoofddoel.

Vervolgens wordt een werkdoel vastgelegd. Alle betrokken disciplines stellen afzonderlijk werkdoelen op met betrekking tot een bepaalde bewoner waarin hun eigen vakdeskundigheid tot uitdrukking kan komen. Gegeven het werkdoel wordt vervolgens een activiteit gekozen, een middel om het gestelde werkdoel te bereiken. Bij het formuleren van een activiteit gaat het om het vaststellen en nauwkeurig vastleggen van de voorwaarden en de wijze waarop de activiteit moet worden uitgevoerd. Nadat activiteiten zijn gekozen, moet worden vastgesteld waarover moet worden gerapporteerd. Deze aandachtspunten van rapportage geven richting aan de verslaglegging en kunnen worden gezien als een dagelijkse evaluatie.

Voor ieder doel dat wordt gesteld, wordt een schaal geconstrueerd waarop later wordt aangegeven in hoeverre het gestelde doel is bereikt. Wij maken hiervoor gebruik van de zogenaamde Goal Attainment Scales (GAS). Het gebruik van de GAS betekent dat de, op de bewoner afgestemde, inzet van de zorgverlener meetbaar gemaakt wordt. Ieder uitgevoerd werkdoel draagt bij tot een uitbreiding van ervaringskennis en precisering van de beeldvorming. Doel van de evaluatiefase is steeds, dat men 'lering' trekt uit de opgedane ervaringen. Dat moet dan kunnen leiden tot meer kennis met betrekking tot de behoeften van de bewoners en de wijze waarop aan deze behoeften sensitief-responsief kan worden tegemoet gekomen. Op basis hiervan zal het handelen van de zorgverleners adequater zijn afgestemd op de bewoner en zullen zowel zorgverlener als bewoner zichzelf als competenter kunnen gaan ervaren.

Resultaten van het toepassen van de methodiek

Het toepassen van de methodiek heeft geleid tot grote veranderingen in de opvoedingsomstandigheden van de betrokken ernstig meervoudig gehandicapte bewoners. Er zijn positieve effecten vastgesteld met betrekking tot op de relatie tussen bewoner en zorgverlener. De zorgverleners 'kennen' de bewoner beter, weten de betekenis van (een aantal) gedragingen van de bewoner en weten hoe op dit gedrag moet worden gereageerd. Ook heeft het toepassen van de methodiek een positief effect gehad op het functioneren van de zorgverleners. Zij zijn competenter in hun professionele functioneren, zij handelen doelgerichter en bewuster, zij sluiten beter aan bij de behoeften van de bewoner en voelen zich zekerder in hun werk. Zorgverleners beschikken bovendien over méér kennis en vaardigheden en hebben minder last van opvoedingsproblemen in hun werksituatie.

Het effect van de methodiek op de zorginhoud en -organisatie van de leefgroep is eveneens positief. De doelstellingen van verschillende disciplines worden op elkaar afgestemd. Evaluatieprocedures kunnen op verschillende niveaus in de organisatie worden uitgevoerd. Dit is echter wel afhankelijk van een goed functionerend zg. 'zorgevaluatie team'. Keuze voor de activiteiten en de therapieën vindt nu plaats op basis van de behoeften van de bewoner, zoals omschreven in het perspectief en het hoofddoel. Doelstellingen op groepsniveau kunnen worden ontleend aan de beschikbare individuele opvoedingsprogramma's en vervolgens worden geëvalueerd. Zorginhoud en zorgorganisatie zijn door de toepassing van de methodiek beter op elkaar afgestemd.

Uit andere tijdschriften

Pedagogische Studiën
Jrg. 71, nr. 2, 1994

R.K.W. van der Velden, Sociale herkomst, gezinskenmerken en schoolsucces
E.J. Kaldeway en F.A.J. Korthagen, Training in studeren aan het hoger onderwijs: doelen en effecten
G. Driesen, Doubleren en drop-out in de eerste fase van het voortgezet onderwijs
J. Elen, Het relatieve belang van informatie-elementen in instructieteksten: een prescriptief-empirisch onderzoek
M.J.C. Mommers, Discussie: Zicht op kwaliteit. Evaluatie van de basisschool
W.K.B. Hofstee, Back to the basics? Bespreking van: Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs. Eindrapport
H.A.M. Franssen, Kroniek: Evalueren als instrument. Een kritische bespreking van het Eindverslag van de Commissie Programma-Evaluatie
Th.J. Bastiaens en W.J. Nijhof, Learntec 1993: Karlsruh

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 33, nr. 1, 1994

R. de Groot, Volgspot. Hoogbegaafden (niet) samen naar school?
H. Menkveld, In memoriam Gert Bolkestein
G.M.P. Loots en F.A. Goossens, Beïnvloeden van initiatief bij meervoudig gehandicapte kinderen
M.A. Hommes, H.T. van der Molen en G. Lang, Ontwikkeling en inhoud van een zelfinstructieprogramma voor begeleiders van de Goldsteintraining
R.A.T. de Kemp, Interactie hulpverlener-moeder bij intensieve gezinsbehandeling

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 33, nr. 2, 1994

I.A. van Berckelaer-Onnes, In memoriam prof. dr. J.J. Dumont
J.J. Dumont, Van woordblindheid tot dyslexie, 1961 tot 1993 en verder ...
L. Stevens, Aantekeningen bij het afscheidscollege van prof. dr. J.J. Dumont
G.M. Hoogenkamp, Een woordenschatmethode voor kinderen met speciale onderwijsbehoeften
P.M.A. Wels en L.M.H. Robbroeckx, Gezinsbelasting van ouders van residentieel opgenomen kinderen vergeleken met die van ambulant behandelde gezinnen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 33, nr. 3, 1994

J. Janssens, Volgspot. Pedagogisch en psychologisch onderzoek
N.K. Pameijer, S.W.M. Zijlman en M.G.C. Vorsterman, Het gebruik van de CBCL-lijsten in de praktijk: mogelijkheden en moeilijkheden
P.A. de Ruyter en J.M.C. Aalberts, Het hulpverlenend handelen van groepsleiders
J.H.L. Oud, P.L.M. van Kan, C.A.J. Aarnoutse en E.H. Rodigas, Het Nijmeegs leerlingvolgsysteem LISKAL

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 33, nr. 4, 1994

A.J.J.M. Ruijssenaars, Volgspot. Voorkomen is beter dan genezen
A. Doken, Ontwikkelingspsychiatrische diagnostiek van verstandelijk gehandicapte personen
M. Klomp, Het begeleiden van contacten tussen jongeren in trainingscentra voor kamerbewoning en hun ouders
J.M.A.M. Janssens en N.M.C. van As, Kwaliteit van de ouder-kind relatie en gedragsproblemen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jrg. 33, nr. 5, 1994
J.D. van der Ploeg, Volgspot. Obstipatie bij de Alma Mater
J.S. Bollen, J. Hoekman en J.E. van der Kleij, Ondersteuningswensen en ervaren belasting van gezinnen met een jong thuiswonend verstandelijk gehandicapt kind
N.M.C. van As en J.M.A.M. Janssens, Kwaliteit ouder-kind relatie: Samenhang tussen indicatoren
M.J. de Graaf-Tiemersma, Is er een verband tussen niet-rechtshandigheid, leerstoornissen en allergieën bij kinderen en hun familie?

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jrg. 9, nr. 5, 1993

R.J. Meesenburg, Meep: Een aanzet tot systematische schoolontwikkeling
D. Hopkins en M. Ainscow, Schoolontwikkeling in Engeland en Wales. Het project 'Verbetering van de onderwijskwaliteit voor allen'
M. Lunenberg en H. van Helden, Vragen aan de Onderwijskunde. Een pleidooi voor een grotere betrokkenheid van onderwijskundig onderzoekers bij de ontwikkeling van kwaliteitszorg in het Voortgezet Onderwijs
P. Vedder en W. Klaassen, Overstap op de proef
L.M. van Hartingsveld en M. Leenderse-van der Meulen, Kroniek: De PABO-visitatie op punten bekeken

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jrg. 9, nr. 6, 1993

A.W. Musschenga, Liberale moraal en het probleem van de cultuurbepaaldheid van de visie op kindermishandeling
B. Spieck en J.W. Steutel, Liberale moraal, staatsburgerlijke opvoeding en de Nederlandse overheid
G.L.M. Snik en J. de Jong, Liberale moraal en vrijheid van onderwijs
F.C.L.M. Jacobs, Liberale moraal en zorgen voor de autonomie

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jrg. 10, nr. 1, 1994

A.G. Bus, A. Both-de Vries, S. Buntinx en S. Hardwarsing, Vier recent uitgebrachte leesmethoden voor 4- tot 8-jarigen in het licht van ontluikende geletterdheid
B.A.M. van de Rijt, J.E.H. van Luit en A.H. Pennings, Diagnostiek en behandeling van achterblijvende voorwaardelijke rekenvaardigheden bij kleuters
F.X. Plooij, Kleuters in hun SASB: Evaluatie van sociaal-emotionele en persoonlijkheids-ontwikkeling
A.W. van Haaften, Discussie: De deugden-benadering als omvattend perspectief voor de morele opvoeding
J.W. Steutel, Over de relatie tussen deugd en plicht
A.M. Meijer en G.L.H. van den Wittenboer, Besprekingsartikel van 'Nel ten Haaf, Opvoedingsdimensies: convergentie en discriminante validiteit'

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jrg. 10, nr. 2, 1994

In Memoriam Prof. dr. J.J. Dumont
W.L. Wardekker, Vorming als pedagogische opdracht van de school
B.J.M. Wolters, Transfer van kennis en ideeën
A.T.G. van Gennep, Typen problemen bij personen met een verstandelijke handicap

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jrg. 10, nr. 3, 1994

P.H. Vedder en H. Kook, De opvoedings- en ontwikkelingssituatie van Curaçaose kinderen
G. ten Dam, E. van Eck en M. Volman, Onderwijsonderzoek tussen beleid, financiën en wetenschap. Onderzoek van sekse-ongelijkheid in zijn wetenschapsinterne en -externe context
A.G. Bus, M.H. van IJzendoorn, A.D. Pellegrini en W. Terpstra, Van voorlezen naar lezen. Ee,n meta-analyse naar intergenerationele overdracht van geletterdheid
T.Th. van Eldik, Omgevingsstress en gedragsproblemen bij dove jongens

Comenius
herfst 1993
Themagedeelte: Lichaam en opvoeding

J. Doornenbal, H. Lutz en H. Baartman, Lichaam en opvoeding. Inleiding op het themagedeelte
G. Biesta, De identiteit van het lichaam
K. Reynders en R. van Wijck, Kinderfysiotherapie vanuit een handelingstheoretisch perspectief
K. Mulderij, Hoe maken we Maaikes handen vrij? Kind, lichaam en motorische beperkingen
G. Noordenbos, Anorexia nervosa. Het lichaam als strijdtoneel
P. Schedler, Educatieve autonomie voor vrouwen. Oplossing, mogelijkheid of overgansfase?
J. Dronkers, Culturele verscheidenheid en sociale klassen. Een reactie op 'Het belang van een cultuurbeleid in het onderwijs' van T. Pels

Kind en adolescent
Jrg. 14, nr. 3, 1993

M. van der Meulen, Zelfbeeld en psychisch functioneren. Een introductie
C.P.M. van Halen en H.A. Bosma, Zelfconceptieproblematiek bij adolescenten
C.F.M. van Lieshout, M.A.G. van Aken en G.J.T. Haselager, De competentie van adolescenten en de ontwikkeling van hun zelftheorie
J.O. Bijstra, H.P. van der Kooi, H.A. Bosma, S. Jackson en H.T. van der Molen, Zelfwaardering en sociale vaardigheid bij adolescenten - Relaties tussen begrippen en effecten van een preventieve sociale-vaardigheidstraining
J.W. Veerman en M.A.E. Straathof, Zelfwaardering bij depressieve gedragsgestoorde kinderen
W. Matthys, Zelfwaardering bij kinderen met antisociaal gedrag. - Klinische beschouwing van empirische bevindingen
S. Kunnen, Ervaren controle en waargenomen competentie op de basisschool
A. Oosterwegel, Zelfconceptie, zelfwaardering en competentiebeleving: de perceptie van een onderzoeker

Kind en adolescent
Jrg. 14, nr. 4, 1993

C.T.H.M. Messing, J.H. Nijkerk en E.M. Scholte, Populatiekenmerken in de ambulante jeugdhulpverlening - Een empirisch onderzoek naar de cliëntengroep van de RIAGG-jeugdafdeling, het Adviesbureau en de (Gezins)voogdij
W.F. Maillette de Buy Wenninger en A.T.F. Beekman, De gezinsbenadering bij rouw. Een literatuuroverzicht
F. Bruinsma, Een behandeling van een jeugdige zedendelinquente
T.Th. van Eldik, Stabiliteit van probleemgedrag bij dove jongens

Ingekomen boeken

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven)

Burggraaff, H.
In de schaduw van de levensboom: naar een intuïtief-religieuze benadering binnen de individuele godsdienstige ontwikkeling.
Kampen, Kok, 1994, 322 blz., ISBN 90-242-8323-X.

De Corte, G. & P. Yde
Leerkrachten en leerlingen: Samen in de klas (+ werkboek).
Wilrijk, Departement Didactiek en Kritiek, Universitaire Instelling Antwerpen.

de Groot, A.D.
Methodologie: Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen.
Assen, Van Gorp, 1994, 421 blz, ISBN 90-232-2891-X.

Depaepe, M.
Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940 (Studia Paedagogica).
Weinheim/Leuven, Deutscher Studien Verlag/Leuven University Press, 1993, 472 blz., ISBN (LUP) 90-6186-559-X.

Dolmans, D.
How students learn in a problem-based curriculum.
Maastricht, Universitaire Pers, 1994, ISBN 90-5278-130-3, viii-141 pp.

Henneman, K.
Problemen van gevorderde spellers: Signalering, diagnostiek en begeleiding.
Busseum, Coutinho, 1994, ISBN 90-6283-921-5, 237 pp., *f* 37,50.

Mönks, F.J., & A.M.P. Knoers
Ontwikkelingspsychologie: Inleiding tot de verschillende deelgebieden (9e herz. uitg.).
Assen: Van Gorcum, 1994, ISBN 90-232-2854-5, xi-340 pp., *f* 55,00

Serneels, D.
Bejaarde ouders met een thuiswonende mentaal gehandicapte zoon of dochter: omgaan met de toekomst (Studia Paedagogica).
Leuven, Leuven University Press, 1994, xvi-301 blz., ISBN 90-6186-583-2.

Van Diepen, P., J.W.M. Mevissen & S.W. van der Ploeg, m.m.v. M.M. Braams
Wanneer loont werken? Een oriëntatie op de betekenis van inkomensafwegingen voor het arbeidsmarktgedrag van werkloze jongeren.

Amsterdam, Regioplan onderzoek, advies & informatie, 1993, 107 pp.

Weijenberg, J.
Alledaagse opvoedingsvragen: Een wegwijzer voor groepsopvoeders en ouders (HBO-reeks Gezondheidszorg/Welzijn).
Assen, Van Gorcum, 1994, 90-232-2874-X, X-165 pp., ƒ 32,50.

Pedagogisch Tijdschrift

Uitgegeven met de steun van de Universitaire Stichting van België, van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en van het Nederlandse Ministerie van O&W (Zoetermeer).

Verschijnt tweemaandelijks
Het blad wil een wetenschappelijk forum zijn voor pedagogen en onderwijskundigen, in Nederland en België. De redactie streeft ernaar via artikelen en rubrieken de pedagogische wetenschappen - waaronder de onderwijskundige (onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie) - in hun volle omvang te bestrijken.

Richtlijnen voor auteurs
Zowel onderzoeks- als opiniërende bijdragen kunnen aan bod komen. In beide gevallen komen uitsluitend voor plaatsing in aanmerking artikelen van wetenschappelijk gehalte. Voor beoordeling van de kwaliteit worden volgende algemeen geldende criteria gehanteerd: (1) heldere probleemstelling; (2) duidelijke omschrijving van begrippen; (3) verantwoording van uitgangspunten en vooronderstellingen ; (4) logisch consistente betoogtrant; (5) verwerking en verwijzing naar relevante literatuur. Voor onderzoeksartikelen komen daarbij meer specifieke criteria zoals: (6) explicitering en verantwoording van het onderzoeksdesign; (7) zorgvuldige presentatie van onderzoeksgegevens; (8) afweging van de betekenis van de resultaten voor de kennisontwikkeling m.b.t. de oplossing van problemen.

Aanleveren kopij
Behoudens schriftelijke toelating van de *Redactie* is de lengte van een artikel max. 6.000 woorden (15 pag. gedrukt als het veel tabellen bevat) voetnoten, tabellen, literatuuraanwijzingen, samenvatting en summary inbegrepen. Het artikel dient aangeleverd te worden in drievoud op het Redactiebureau. Manuscripten zijn onderworpen aan een dubbele blinde beoordelingsprocedure (de reviewers kennen de identiteit van de auteur niet en de auteurs worden niet in kennis gesteld van de namen van de reviewers). **Precies hierom dienen de auteurs er zorg voor te dragen dat ze zowel in de tekst als in de noten vermijden hun identiteit aan te geven.** Manuscripten die aan het bovenstaande niet voldoen zullen aan de auteur(s) teruggezonden worden. Behoudens uitdrukkelijke toestemming van de redactie dient men zich aan de a.p.a.-norm voor het vermelden van literatuur te houden. Men dient aangeboden figuren "camera-klaar" te leveren! Bij het artikel dient een korte Nederlandse en Engelse samenvatting opgenomen te worden. Voor aanvaarde manuscripten dient de auteur de definitieve tekst aan te leveren op diskette in Word Perfect 5.1., met **kantlijnen: links en rechts op 4,25 cm**. Literatuur volgens a.p.a. norm echter zonder insprongen (dus **volle regels tekst**). Verder zonder opmaak en met een bijhorende uitdraai.

Redactie
Prof. dr. P. Smeyers (voorzitter)
Prof. dr. M. Depaepe
Prof. dr. K. Doornbos
Prof. dr. A.W. van Haaften
Prof. dr. W. Hellinckx
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. H. Nakken
Dr. B. Rang
Prof. dr. A.J.J.M. Ruijssenaars
Prof. M. Spoelders
Dr. K. Staessens
Prof. Dr. J. Terwel
Dr. W. Vollebergh
Prof. dr. D. Wildemeersch

Redactiebureau. Mevr. E. Dang-Vanden Bavière, Fac. P.P.W., K.U.Leuven, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven; telefoon 016-286013, fax 016-286000.

Boekbesprekingen. Boeken ter bespreking te zenden aan Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. Aangevraagde boeken worden binnen redelijke termijn besproken. Boeken worden niet teruggezonden.

Abonnementenadministratie. Zich wenden tot het Redactiebureau. Vlaamse abonnees betalen op rek. 431-0642061-85 van het Ped. Tijdschrift, Tiensestraat 102, 3000 Leuven. Nederlandse abonnees op rek.nr. 464090512 van het Ped. Tijdschrift, Leuven, bij de AMRO Bank Baarle-Nassau. (Indien gewenst ook op postgironr. 1091055 van de AMRO Bank Baarle-Nassau, onder vermelding van Ped. Tijdschrift reknr. 464090512).

Abonnementsprijzen. Voor Nederland: voor particulieren fl 69,-- per jaargang; voor instellingen fl 99,-- per jaargang; voor studenten (maximaal vier jaar) fl 58,-- per jaargang. Losse nummers fl 12,50.
Voor België: voor particulieren BF 1275 per jaargang, voor instellingen BF 1875 per jaargang; voor studenten BF 1075 per jaargang (maximaal vijf jaar). Losse nummers BF 200. Opzegging ten minste één maand voor het einde van de jaargang.

Advertenties. Uiterlijk de 15de van de voorafgaande maand opgemaakt in te zenden aan: Redactiebureau, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven.
Tarieven: 1/1 pagina BF 8000,-, fl 400,-; 1/2 pagina BF 5000,-, fl 250,-; 1/4 pagina BF 2800,-, fl 140,-.

© Niets in deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt d.m.v. druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Redactie.

ISSN: 0166-5855
Druk
CEUTERICK, 3000 Leuven, tel. (016) 22 81 81

FL

4

Pedagogisch Tijdschrift

BEST COPY AVAILABLE

In dit nummer

W. Wijnen	Pedagogisch Commentaar 249
M. van Essen	'De meisjeskweek der meisjeskweken'. Een Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen als exponent van de relatie tussen professionalisering en kunne in het Nederlandse onderwijs 253
C. Koopman	Stadia in de muzikale ontwikkeling. De theorieën van Gardner en Swanwick & Tillman 269
G. Snik; W. van Haaften & A. Tellings	Pedagogisch grondslagenonderzoek 287
P. Smeyers	De opvoeder na het postmodernisme: integriteit en particuliere betrokkenheid 305
	Onderzoek kort 333
	Uit de boekenwereld 337
	Ingekomen boeken 351

Pedagogisch Commentaar

Stelselherziening: hoe serieus is de overheid eigenlijk?

W. WIJNEN

Inleiding

Verontrustend is het in ieder geval en misschien is het nog wel erger. Van de ene dag op de andere werd er in Nederland een stelselherziening voor het hoger onderwijs uit de mouw geschud, die het midden hield tussen een mislukte grap en onnadenkendheid. De opleidingen in het hoger onderwijs - zo luidden de eerste berichten - zouden best kunnen worden verkort van vier naar drie jaar. De steen in de vijver werd naderhand wel enigszins van zijn effecten ontdaan, maar toen was het kwaad eigenlijk al geschied. De geloofwaardigheid van de verantwoordelijke minister, minister Ritzen, had schade opgelopen, want hij was het immers, die nog niet zolang geleden had gesteld, dat verdere bezuinigingen op het hoger onderwijs niet verantwoord waren. Nu is het natuurlijk zo, dat nieuwe coalities vragen om nieuwe compromissen, maar een beetje consistentie in beleid is toch ook wel aantrekkelijk. Vandaag zeggen dat iets niet kan en morgen een stuk ondertekenen waarin staat dat het wel gaat gebeuren is in ieder geval niet consistent.

Het begint erop te lijken, dat het onderwijsstelsel alles maar over zich heen moet laten komen. Het ene voorstel is nog maar amper in praktijk gebracht of het nieuwe rolt er al weer overheen. De tempobeurs heeft zijn uitwerking nog niet kunnen hebben en de gewijzigde voorstellen liggen alweer op tafel. De tweefasen-structuur is amper van de grond gekomen, of men is van mening dat het alweer anders moet. Studeerbaarheid is als thematiek nog maar nauwelijks in discussie of de Haagse rekenmeesters hebben alweer iets anders bedacht. Op zichzelf is het goed dat ook het onderwijs kritisch wordt begeleid en dat van tijd tot tijd bijstellingen worden overwogen en aangebracht. Wanneer na een behoorlijke analyse voorstellen worden gedaan om het onderwijs op onderdelen bij de tijd te brengen, dan kan dat alleen maar worden toegejuicht. Maar er is natuurlijk wel een verschil tussen een behoorlijke analyse enerzijds en zo maar wat roepen anderzijds. Zo maar wat roepen is nooit goed, ook niet voor het hoger onderwijs.

Hoger onderwijs verdient het, dat de mogelijkheden en beperkingen van overheid, onderwijsinstellingen en studenten als één geheel in ogenschouw te nemen. Overheid, onderwijsinstelling en student vertegenwoordigen in dat geheel ieder een eigen belang en het is uitgesloten, dat een goede analyse - in onderlinge samenhang - tijdens een kabinetsformatie kan worden uitgevoerd. Zelfs niet wanneer die meer dan 100 dagen duurt. Een opleiding moet wel iets voorstellen en die vraag begint bij de inhoud en niet bij de tijdsduur.

Hoe ging het ook alweer?

Voor de buitenwereld leek het een toneelstuk in vier bedrijven.

In het eerste bedrijf werd door de huidige staatssecretaris Nuis kenbaar gemaakt, dat de opleidingen in het hoger onderwijs zouden kunnen worden teruggebracht van vier jaar tot drie jaar. Hij onderbouwde deze opvatting door te verwijzen naar gesprekken met studenten, die hij op terrassen had mogen voeren. Terrasgesprekken met studenten over een stelselherziening kunnen zonder enige twijfel heel boeiend zijn, maar als onderbouwing voor een niet onbelangrijke beleidskeuze is het misschien toch wat magertjes.

In het tweede bedrijf werd de uitgangsstelling enigszins genuanceerd. Het ging toen over opleidingen, die langer zouden kunnen zijn dan drie jaar en over opleidingen die wellicht korter zouden kunnen zijn dan drie jaar. Het ging met andere woorden over het gemiddelde en men zag sommigen al denken, dat beta-opleidingen waarschijnlijk in een kortere tijd bemeesterd zouden kunnen worden.

In het derde bedrijf ging de nuancering nog weer verder. Nu ging het meer in het algemeen over differentiatie naar inhoud en duur van opleidingen. Hierbij zou men zich kunnen voorstellen - of dat bedoeld werd is niet duidelijk - dat iedere opleiding zowel kortere als langere varianten kent. Waarop dat verschil in lengte dan gebaseerd is, op grond waarvan men mag verwachten, dat studenten wel met kortere opleidingen vrede zullen hebben, wie nu precies vaststelt wat kort is en wat lang (de instelling, de overheid, de student?) het werd er allemaal niet bijgezegd.

In het vierde bedrijf leek de kou weer een beetje uit de lucht. DE UK, het weekblad van de Rijksuniversiteit Groningen, kopte als volgt; "Kabinet stelt bezuinigingen op hoger onderwijs uit." Toch is er nog allerminst reden om gerust te zijn. Immers: "Ritzen en verantwoordelijk staatssecretaris Nuis hopen het kabinet gunstig te stemmen door snel met de universiteiten en hogescholen 'een geloofwaardig debat' te gaan voeren over de stelselherziening van het hoger onderwijs."

Waarin een debat zich onderscheidt van een "geloofwaardig debat" zal de toekomst moeten leren. De eerste opmaten waren niet zo overtuigend.

Wat zegt het regeerakkoord?

Zoals bij regeerakkoorden traditie lijkt te worden probeert ook het paarse regeerakkoord de kool en de geit te sparen. Immers wat moet je met zinnen als de volgende: "Versoberingen in het hoger onderwijs kunnen alleen zonder schade voor de kwaliteit worden bereikt door een kortere of gemiddelde verblijfsduur van studenten." Je vraagt je dan af, waarop zou deze stelling eigenlijk gebaseerd is en waarom dwingt een kortere gemiddelde verblijfsduur eigenlijk tot een stelselherziening en wat wordt er precies bedoeld met versoberingen in het hoger onderwijs?

Of: "Na overleg met de instellingen voor hoger onderwijs zal worden gestuurd in de richting van een structuurwijziging, die zowel recht doet aan de wens het hoger onderwijs toegankelijk te laten zijn als aan de wens te komen tot een meer selectief en gedifferentieerd hoger onderwijs." Ook deze zin roept vragen op. Waren toegankelijkheid en selectie niet lange tijd elkaars tegenpolen, en is de hierboven gegeven zin nu rechts of links, wat is de betekenis van het overleg met de instellingen wanneer de richting al is vastgelegd, is differentiatie nu ineens het toverwoord om de kloof tussen toegankelijkheid en selectie te overbruggen, en hoe zou zoiets er in de praktijk kunnen uitzien?

Of: "Hoe kan - gegeven de uiterst krappe budgetten - worden voorkomen dat steeds gedetailleerder moet worden ingegrepen waardoor de autonomie van de instellingen gedurig onder druk wordt gezet?" Voor het vinden van zo'n zin zou je eigenlijk wel midden in de nacht wakker willen worden. Want wat staat er nu eigenlijk? Moeten instellingen gedetailleerder ingrijpen zien te voorkomen door zichzelf alvast de strop om te doen? Is autonomie voor instellingen nog wel een aantrekkelijk vooruitzicht als daaraan altijd weer opnieuw kan worden geknabbeld? Wordt autonomie van instellingen vooral gewaardeerd in tijden van "uiterst krappe budgetten?"

Het is weer het oude liedje: we mogen meepraten, maar de uitkomst staat al vast. Alleen de oplossing wordt gegeven en het probleem blijft onder de mat. Daarbij komt dan nog, dat de aangereikte oplossing zo duur is, dat het daarvoor bestemde geld misschien beter aan hoger onderwijs uitgegeven zou kunnen worden. Wanneer leren we eens iets van herprogrammering, tweefasen-structuur, voorwaardelijke financiering, tempobeurs, onderzoeksscholen, selectieve propaedeuse, relatie w.o. en h.b.o., enz.?

Zou het anders kunnen?

Gaat het bovenstaande nu niet voorbij aan de politieke wil om de bezuinigings-taakstelling vooral van toepassing te laten zijn op het hoger onderwijs? Gesteld wordt immers, dat gekozen is "voor het uitgangspunt om eerder te komen tot versobering van lange leerwegen dan tot ingrepen in het funderende deel van het onderwijs bestel. Ook het VBO en het MBO moeten worden ontzien." Een dergelijke politieke keuze kan men respecteren, maar het is wel een beetje kort door de bocht, wanneer men na een pilsje op het terras alvast roept op welke manier het hoger onderwijs die bezuinigingen dan maar moet verwerken. Wanneer vaststaat, dat het paarse regeerakkoord behoorlijk het mes wil zetten in de uitgaven voor het hoger onderwijs, dan zijn er nog verschillende varianten denkbaar en een stelselherziening is daarbij zeker niet de meest voor de hand liggende. We hebben immers nogal eens aan het stelsel gesleuteld en blijkbaar zijn we daarmee niet zo heel veel opgeschoten: wetenschappelijk onderwijs en hoger beroepsonderwijs samen of apart, herprogrammering met eenzelfde studieduur voor alle studierichtingen, gewogen loting of toch "selectie aan de poort", tempobeurs of prestatiebeurs,, autonomie van de instellingen of centrale regelgeving, enz. Het is er allemaal al eens geweest. Blijkbaar is de problematiek toch weerbarstiger dan een kabinetsperspectief van vier jaar verdragen kan. Een kabinet kijkt hooguit vier jaar vooruit en veelal blijkt dat nog te lang te zijn. Voor een verantwoorde oplossing van de problematiek van het hoger onderwijs is dat blijkbaar te kort. Zeker is inmiddels ook wel, dat vandaag eens dit en morgen dat, nu eens de kaasschaaf en dan

weer een selectieve krimp, uniformiteit afgewisseld met differentiatie alleen maar te typeren valt als zigzagbeleid en doorgaans schiet dat niet erg op.

Misschien wordt het tijd om te gaan werken aan een lange termijnoplossing, die niet telkens opnieuw de speelbal wordt van weer een andere regeringscoalitie.

Waarom zou het anders moeten?

Onderwijs - zeker hoger onderwijs - is te belangrijk om het al te zeer over te laten aan de waan van de dag. Met woorden wordt vaak genoeg het belang van onderwijs voor de toekomst van een natie omschreven. Woorden alleen zijn echter niet genoeg. Het belang van een goede infrastructuur vereist investeringen, die niet aan een te kort perspectief afgemeten mogen worden. Grote projecten vereisen een goede voorbereiding, een goede besturing en een zorgvuldige uitvoering. Hoger onderwijs mag - rekening houden met de daaraan verbonden kosten - zonder enige twijfel worden gerekend tot de grote projecten en een verantwoorde voorbereiding, besturing en uitvoering zijn daarbij dan ook alleszins op zijn plaats.

Al te rap geformuleerde oplossingen, uit de mouw geschudde stelselherzieningen, oppervlakkige analysen van gesignaleerde problemen, amper onderbouwde keuzen zijn niet zo goed te rijmen met zorgvuldig te realiseren projecten. Hiermee is natuurlijk allerminst gezegd, dat het hoger onderwijs niet voor verbetering vatbaar zou zijn. Ook het hoger onderwijs kan nog steeds op vele punten worden verbeterd. Betwijfeld moet echter worden of het tot stand brengen van een kabinet de beste gelegenheid is om dergelijke ingrijpende wijzigingen af te spreken. De gewenste koers werd in de afgelopen decennia te vaak gewijzigd om te mogen verwachten, dat een uitgewogen stelsel voor hoger onderwijs daarvan het gevolg zou kunnen zijn.

Ook bij de inrichting van hoger onderwijs verdient het de voorkeur eerst te studeren en daarna iets te roepen en niet omgekeerd.

Literatuur

Regeerakkoord van 13 augustus 1994
UK weekblad voor de Rijksuniversiteit Groningen van 22 september 1994.

Ped. T. 19 (1994), nr. 4, p. 253-267

'De meisjeskweek der meisjeskweken'

Een Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen als exponent van de relatie tussen professionalisering en kunne in het Nederlandse onderwijs

M. VAN ESSEN

Samenvatting

Vanaf 1816 vormden de rijkskweekscholen Nederlands' nationale elite-opleidingen voor het onderwijzersberoep. Binnen dit prestigieuze schooltype namen aanstaande onderwijzeressen een andere positie in dan hun mannelijke collega's: ze mochten er pas tachtig jaar later voor het eerst deel van uitmaken en werden toen geconfronteerd met een ander - en bovendien ambivalent - pedagogisch concept. Via deze casus worden enkele aspecten van de relatie tussen professionalisering en kunne ('gender') zichtbaar gemaakt.

Inleiding

In 1896 werd op de Veluwe, in het landelijke Apeldoorn, de eerste (en tevens enige) Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen opgericht. Het moest een prestigieus instituut worden. De rijksoverheid zocht zorgvuldig naar de allerbeste directrice en vond deze in de 35-jarige eersteklaspedagoge Ietje Kooistra. Zij omringde zich met uitgelezen leraressen, die een ruim salaris ontvingen. De school werd goed gehuisvest en van de nieuwste leermiddelen voorzien. Voor het toelatingsexamen meldden zich 193 veertienjarige meisjes, waarvan er twintig werden aangenomen, een procedure die jaarlijks herhaald werd, zodat de school met vierjarige cursus na een paar jaar tachtig zorgvuldig geselecteerde leerlingen telde. Al die meisjes kregen een rijksbeurs van *f* 300.-, waarvoor ze werden ondergebracht in vertrouwde gastgezinnen die onder toezicht van de schoolleiding stonden. Voor de praktijklessen werd een leerschool aan de kweekschool verbonden; omdat deze school pas van start ging toen de eerste leerlingen al gediplomeerd waren, mochten zij op rijkskosten nog negen maanden langer op de kweekschool doorbrengen om de onmisbaar geachte praktijkervaring op te doen. Er werd, kortom, een elite-opleiding in het leven geroepen. De spreekwoordelijke zuinige Nederlandse rijksoverheid overtrof zichzelf.[1]

En dat alles terwijl zo'n onderneming op dat moment helemaal niet nodig was. Er bestonden namelijk toen al tal van instellingen waarop aanstaande onderwijzeressen, samen met aanstaande onderwijzers of alleen met seksegenoten, hun beroepsopleiding konden ontvangen. Er waren gemengde rijksnormaallessen, al dan niet gemengde gemeentelijke kweekscholen, protestantse kweek- en normaalscholen - veelal gemengd

maar soms ook naar sekse gescheiden - en katholieke instituten voor meisjes- en voor jongenskwekelingen.[2] Tenslotte bestonden er zes rijkskweekscholen voor onderwijzers - de 'Ivy-league' onder de onderwijzersopleidingen - waarop in 1896 weliswaar alleen maar jongens werden toegelaten, maar dat hoefde niet noodzakelijk zo te blijven. Immers, Nederlandse meisjes hadden al een kwart eeuw toegang tot de rijks hogere burgerscholen en de rijksuniversiteiten,[3] dus wat dat betreft was er een traditie gegroeid die probleemloos naar een ander onderwijstype te transponeren viel.

Bovendien waren sinds 1878 de exameneisen voor aanstaande onderwijzeressen dezelfde als die voor onderwijzers, zij het dat van meisjes iets extra's werd verwacht. Zij moesten zich namelijk ook bekwamen in het geven van handwerklessen, een tijdrovende aangelegenheid waarvoor hun opleidingstijd eigenlijk verlengd zou moeten worden, maar geen enkele school ging daartoe over, ook de nieuwe rijkskweekschool niet. En tenslotte waren er ook haast geen aparte meisjesscholen voor lager onderwijs meer die een nieuwe afzonderlijke opleiding voor onderwijzeressen zouden kunnen rechtvaardigen. Coëducatie was in Nederland regel, behalve in katholieke kring maar daar bestonden nu weer eigen onderwijzeressenkweekscholen. Wel werden onderwijzeressen bij voorkeur, c.q. uitsluitend, geplaatst in de laagste klassen, en was het ondenkbaar dat ze ooit aan het hoofd zouden staan van een gemengde lagere school, maar consequenties voor de exameneisen had dat niet.[4]

Opleidingsscholen genoeg, geen inhoudelijke verschillen meer tussen de opleidingseisen van aanstaande onderwijzers en onderwijzeressen, en toch een duur en prestigieus project gestart. Wat bewoog de Nederlandse rijksoverheid om die kostbare en wat anachronistisch aandoende stap te zetten? In het bestek van een artikel valt het raadsel niet volledig op te lossen. Wel kan ik enkele aspecten van het antwoord belichten. Ik doe dat langs twee wegen:
1. via de *voorgeschiedenis* van het 'verschijnsel' kweekschool voor onderwijzeressen;
2. door in te gaan op de vraag welke *pedagogische overwegingen* mogelijk aan de oprichting ten grondslag lagen. Welke ideale onderwijzers en onderwijzeressen stonden de rijkskweekscholen voor ogen? Was er sprake van een verschil in benadering, bestond er misschien een aparte '*onderwijzeressenpedagogiek*' en zo ja, wat hield deze dan in?

Uit de antwoorden op de gestelde vragen zal blijken, dat de professionalisering van onderwijsgevenden seksegebonden kenmerken bezat. Via deze casus kan ik daarom iets laten zien van de relatie tussen professionalisering en kunne - een goed Nederlandstalig woord voor het populair geworden Engels 'gender' - in het Nederlandse onderwijs in de negentiende en twintigste eeuw.

Voorgeschiedenis: het inlossen van een 'ereschuld'

De eerste keer dat het onderwerp op de agenda van de rijksoverheid verscheen was in 1816.[5] In dat jaar diende een schoolopziener uit Zuid-Holland namelijk bij de Commissaris Generaal voor het Onderwijs en voor de Kunsten en Wetenschappen - en daarmee eigenlijk bij de Minister van Binnenlandse Zaken - van het 'grote' Nederland (dus inclusief het latere België) een voorstel in om een kweekschool voor onderwijzeressen

 BEST COPY AVAILABLE

op te richten, vergelijkbaar met die voor onderwijzers waarvan er toen twee in voorbereiding waren.

Even kort de historische context. Het professionaliseringsproces van Nederlandse leerkrachten begon in 1806.[6] Toen werd een wet op het lager onderwijs van kracht waarin aan de uitoefening van het onderwijzersberoep deskundigheidseisen werden gekoppeld. Dit gebeurde via de bepaling dat er voor onderwijzers vier diploma's (rangen genoemd) kwamen, met een opklimmende moeilijkheidsgraad. Voor onderwijzeressen gold die bepaling niet; voor hen werd slechts één diploma ingesteld, waarvoor de wet verder geen richtlijnen gaf.[7] Opleidingsscholen of -cursussen richtte de overheid in eerste instantie niet op; onderwijzers en onderwijzeressen moesten de benodigde kennis verkrijgen via zelfstudie, incidenteel ondersteund door particuliere opleidingsinitiatieven.[8] Daarin kwam verandering in 1816, toen het Gouvernement zich via een Koninklijk Besluit verplichtte tot de oprichting van twee rijkskweekscholen, een voor de Noordelijke Nederlanden (te Haarlem) en een voor de Zuidelijke Nederlanden (te Lier).[9]

Die twee opleidingsscholen waren uiteraard uitsluitend voor een klein keurkorps van jongens bestemd. Jaarlijks werden in totaal veertig jongens tussen twaalf en veertien jaar geselecteerd die op rijkskosten de vierjarige opleiding mochten gaan volgen. Dertig van hen ontvingen bovendien een jaarlijkse toelage van tweehonderdvijftig (een 'hele' beurs) of honderdvijfentwintig gulden (een 'halve' beurs).[10] Niemand leek zich destijds, zo werd tot nu toe aangenomen, om de beroepsopleiding van aanstaande onderwijzeressen te bekommeren en die onverschilligheid was ook begrijpelijk. Zij gaven, min of meer in het verlengde van hun moedertaak, alleen op kleine schaal les aan kleine kinderen of aan meisjes. Op dat type scholen speelde formele kennisoverdracht een marginale rol. Daarom werden onderwijzeressen geacht ruim voldoende voor hun taak te zijn toegerust via hun 'natuurlijke' aanleg, aangevuld met een beetje algemene ontwikkeling, vaardigheid in het handwerken en, waar het Franse meisjesscholen betreft, beheersing van de Franse taal.[11]

Het initiatief van de schoolopziener toont aan dat deze voorstelling van zaken aan herziening toe is. Hij voegde aan zijn schrijven een uitgebreid plan toe, ontworpen door een onderwijzeres die gaande de eerste helft van de negentiende eeuw Nederlands' bekendste deskundige op het terrein van de meisjesopvoeding zou worden, de Goudse domineesvrouw Barbara Van Meerten-Schilperoort.[12] Haar 'Ontwerp ter oprigting eener Kweekschool van Onderwijzeressen' bevatte ook de suggestie het bestaande rangenstelsel voor onderwijzers uit te breiden naar onderwijzeressen, en een pleidooi voor verbetering van de meisjesscholen, onderbouwd met een voor die tijd omvangrijk curriculum.[13]

Het eigenlijke ontwerp, een opleiding van vier à vijf jaar voor (hoofdzakelijk) hoofden van meisjesscholen, was tot in details uitgewerkt. Nodig was om te beginnen, zo schreef zij, een 'bijzonder ruim, luchtig locaal, voorzien van tuin en speelplaats'. Voor het 'opper-toezigt' zou een 'Hoofd Directrice' 'van zekere jaren' (dus niet te jong) aangesteld moeten worden, die een degelijke vakinhoudelijke en didactische kennis paarde aan pedagogische ervaring. Zij zou de leerlingen een 'paedagogische cursus' moeten geven, bijvoorbeeld aan de hand van het als een standaardwerk beschouwde handboek van

de Duitse pedagoog A.H. Niemeyer.[14] Onder haar toezicht zouden enkele vakonderwijzeressen les moeten geven in de vakken van het lager onderwijs, in Frans, Duits en Engels, in geschiedenis, natuurlijke historie en natuurkunde, en in vrouwelijke handwerken. Als 'hoofd van de huishouding' wenste zij iemand met 'eenen zekeren trap van beschaving', in staat om de leerlingen gedurende de laatste twee jaren van hun verblijf praktische huishoudkunde te onderwijzen, wat nodig was omdat dit vak volgens Van Meerten-Schilperoort thuishoorde op de meisjesscholen.

Verder moest de school kunnen beschikken over een bibliotheek, een 'kabinetje van Natuurlijke Historie', instrumentarium voor het doen van eenvoudige natuurkundeproeven, en een leerschool waar de meisjeskwekelingen konden kennismaken met de onderwijspraktijk. Wat de leerlingen betreft dacht zij aan ongeveer tien meisjes tussen twaalf en zestien jaar 'van fatsoenlijken stand, doch wier ouders of met veel kinderen bezwaard, of althans niet in staat zijn, dezelve eene behoorlijke opvoeding te geven', met 'aanleg en lust tot opvoeding' en een goede gezondheid. Zij zouden, naast een ouderbijdrage van honderd gulden, een jaarlijkse rijkstoelage van vierhonderd à vijfhonderd gulden moeten ontvangen, aanmerkelijk meer dus dan de jongenskwekelingen. Tenslotte bood Van Meerten-Schilperoort zichzelf als hoofddirectrice aan.[15] Een ambitieuze blauwdruk, waar tachtig jaar later directrice Ietje Kooistra de contouren van haar eigen rijkskweekschool moeiteloos in herkend zou hebben.

Wat gebeurde er met het ontwerp? De Commissaris Generaal vroeg advies aan de Commissaris tot de Zaken van het Middelbaar en Lager Onderwijs A. van den Ende, *de* instigator van de Nederlandse onderwijsvernieuwing van het begin van de negentiende eeuw. Die vond het een prachtig plan. Het was volgens hem 'niet dan hoogst wenschelijk en zelfs dringend noodzakelijk' dat ook de Franse meisjesscholen zouden gaan profiteren van het verbeterde onderwijs. Daarvoor waren goed opgeleide onderwijzeressen nodig. Omdat niet te verwachten viel dat scholen voor dat doel uit particulier initiatief zouden ontstaan, was bemoeienis van het Gouvernement volgens hem noodzakelijk. Ook over de ontwerpster had Van den Ende niets dan lof. Ze bezat 'buitengewone kundigheden, talenten en aanleg voor het vak van Onderwijs en Opvoeding' en haar zedelijk gedrag was onbesproken. Maar dit nieuwe initiatief moest natuurlijk wel eerst van alle kanten 'overwogen en getoetst worden, vooraleer in dezen verder van wal te steken', zo schreef hij. De suggestie van de schoolopziener volgend, adviseerde hij daarom een 'mondelinge conferentie' tussen de Commissaris Generaal en de initiatiefnemer.

Dat overleg vond inderdaad plaats; vervolgens gebeurde er een jaar lang niets, reden waarom de schoolopziener in mei 1817 opnieuw in de pen klom om de Commissaris Generaal te vragen hoe het er nu voorstond. Inmiddels, zo schreef hij, was de rijkskweekschool voor onderwijzers te Haarlem daadwerkelijk van start gegaan 'en het is uit dien hoofde, dat ik mij te meer vleijen durf [met] Uwe Excellentie's vernieuwde attentie omtrent hetgeen ter opvoeding van het aankomend *vrouwelijk* geslacht niet min belangrijk kan gehouden worden [...]'. Een half jaar later kwam Van den Ende met zijn tweede advies: omdat de financiële middelen het niet toelieten zou de oprichting van een rijkskweekschool voor onderwijzeressen moeten wachten 'tot tijd en wijle dat er zich ter bevordering van ook dit belang meer gunstige omstandigheden zullen opdoen'.

Dat die 'gunstige omstandigheden' nog meer dan driekwart eeuw zouden uitblijven kon Van den Ende natuurlijk niet bevroeden.

Had Van den Ende positief geadviseerd en zou de minister vervolgens hebben bewilligd, hoe anders zou dan de professionalisering van onderwijzeressen in Nederland en in België (want gezien de politieke verhoudingen was ongetwijfeld in de Zuidelijke Nederlanden ook een dergelijke kweekschool opgericht) zijn verlopen. Zo'n rijksopleiding had een vroege erkenning van de noodzaak tot een beroepsopleiding voor vrouwelijke onderwijsgevenden ingehouden, die ongetwijfeld een uitstraling zou hebben gehad op de professionalisering van de hele beroepsgroep. Allerlei andere initiatieven ter ondersteuning van de beroepsvoorbereiding van aanstaande en reeds werkzame leerkrachten (zoals onderwijzersgezelschappen en normaallessen) die nu in eerste instantie uitsluitend voor onderwijzers ingevoerd werden, zouden dan al in de eerste helft van de negentiende eeuw een vrouwelijke pendant hebben gekregen. Maar die loop heeft de geschiedenis dus niet genomen.

Ter verontschuldiging van de historici die Van Meerten-Schilperoort's blauwdruk over het hoofd zagen moet gezegd worden, dat het initiatief van de schoolopziener wel een échte eenmansactie was. Sterker nog, er zat een luchtje aan zijn vooruitstrevendheid. Het voorstel was namelijk niet van eigenbelang ontbloot: Barbara van Meerten-Schilperoort was zijn echtgenote. Die belangenverstrengeling bracht hem in een gecompliceerde positie. Zeven foliovellen had hij in 1816 nodig (en nog eens drie in 1817) om uit te leggen waarom hij het voorstel indiende : geldgebrek, ontstaan door niet nader genoemde financiële tegenslagen gedurende de Franse overheersing, en een 'ambitieuse vrouw' die haar grote pedagogische en didactische capaciteiten heel graag in een prestigieus project wilde waarmaken.

De predikant en schoolopziener Van Meerten wrong zich in allerlei bochten om het plan maar gerealiseerd te krijgen. Zo noemde hij een aantal collega-schoolopzieners die de kwaliteiten van zijn vrouw konden bevestigen, citeerde het positieve oordeel van de bekende Groningse schoolopziener Van Swinderen over het plan, en opperde de mogelijkheid om de hulp van de koningin in te roepen. Zelfs bood hij aan om, als het Gouvernement een meer centrale vestigingsplaats noodzakelijk zou vinden, van Gouda naar den Haag (de residentie) of naar Haarlem (waar de jongenskweekschool gevestigd was) te verhuizen. Maar het mocht allemaal niet baten. Het voorstel bleef wat het was: een gelegenheidsplan dat haaks stond op de dominante opvatting van die tijd en dat daarmee waarschijnlijk op voorhand kansloos was.

Echter, nauwelijks tien jaar na Van den Ende's negatieve advisering stond het onderwerp opnieuw op de overheidsagenda. Klachten over het lage niveau van de meisjesscholen en over het ontbreken van opleidingsmogelijkheden voor (aanstaande) onderwijzeressen deden de Minister van Binnenlandse Zaken in 1827 besluiten een enquête te houden over de stand van zaken in de diverse Nederlandse provincies. Bij de reacties bevonden zich diverse suggesties om de toestand te verbeteren: richt kweekscholen op en voer een rangenstelsel voor onderwijzeressen in, zo luidden deze samengevat. Van Meerten-Schilperoort's plan - al leek niemand van het bestaan ervan op de hoogte - bleek een decennium later dus al een redelijk draagvlak te hebben.[16]

Maar opnieuw waren deze voorstellen voor dovemansoren gesproken. De enige maatregel die de rijksoverheid trof, was het instellen van twintig beurzen, tien 'hele' van *f* 300 en tien 'halve' van *f* 150, waarmee meisjes op bestaande kostscholen tot onderwijzeres opgeleid konden worden.[17] Vergeleken met Van Meerten-Schilperoort's ontwerp, en afgezet tegen de faciliteiten die voor jongenskwekelingen bestonden, was dit een goedkope oplossing: geen schoolgebouwen, geen tractementen voor directrices en docenten, en veel minder beurzen. Belangrijker nog was, dat zodoende geen echte beroepsopleiding voor onderwijzeressen tot stand kwam. Ook het rangenstelsel werd niet ingevoerd. De overheid vond professionalisering voor onderwijzeressen kennelijk niet nodig. Gegeven de bestaande situatie in het meisjesonderwijs lag een dergelijke reactie ook voor de hand. Het curriculum stelde veelal weinig voor - op de meeste scholen bijvoorbeeld stond iedere middag alleen handwerken op de rooster, een vak dat iedere onderwijzeres verondersteld werd te beheersen - en voor de echt 'moeilijke' vakken, zoals rekenen en andere talen dan het Frans werden meestal mannelijke docenten ingehuurd. Goed opgeleide onderwijzeressen waren dus in die omstandigheden niet nodig en voor een werkelijke verbetering van het meisjesonderwijs waren 'tijd en wijle' kennelijk niet rijp.[18]

Dertig jaar later (in 1857) werd in Nederland een nieuwe wet op het lager onderwijs van kracht. De positie van onderwijzeressen bleek toen flink verbeterd.[19] Er kwam nu één diplomastelsel voor beide seksen - zij het dat er nog wel verschillen in de exameneisen bleven bestaan - en in artikel 14 stond: 'De bepalingen dezer wet omtrent de onderwijzers zijn insgelijks op de onderwijzeressen van toepassing, voor zooverre zij voor deze geene uitzondering behelst'. Kweekscholen vielen kennelijk onder die uitzonderingen - al was niet iedereen het daarmee eens - want die richtte de overheid voor onderwijzeressen niet op.[20] Wel ontstonden er meer rijkskweekscholen voor onderwijzers; in de loop van de jaren zeventig liep hun aantal op tot zes. Deze volledig gefinancierde elite-opleidingen met een hoge status en bevolkt door zorgvuldige geselecteerde bursalen - de knapste jongens van 'gewoon' Nederland - bleven de paradepaardjes van onderwijsland. Daarnaast ontstonden tal van andere opleidingen, ook voor meisjes. Maar een rijkskweekschool, te interpreteren als een nationale consensus over de noodzaak onderwijzeressen even grondig op hun beroep voor te bereiden als onderwijzers, was voor hen nog steeds niet weggelegd.[21]

Na het aannemen van de lager onderwijswet van 1878 kon de rijksoverheid er eigenlijk niet meer omheen; in een uit deze wet voortvloeiend Koninklijk Besluit van 1879 werd voor het eerst nadrukkelijk bepaald dat er ook rijkskweekscholen voor onderwijzeressen moesten komen. Veel vaart zette de overheid er vervolgens niet achter; de uitvoering van het KB zou zeventien jaar op zich laten wachten. Toen het er dan eindelijk in 1896 van kwam werd daarmee een ereschuld ingelost waarmee de Nederlandse rijksoverheid vrijwel de hele negentiende eeuw was bezwaard.[22]

Een stukje verklaring, dat inlossen van die ereschuld. Maar waarom op die manier? Waarom niet voor een meer eigentijdse inlossing van de ereschuld gekozen door met een ruim gebaar alle bestaande rijkskweekscholen open te stellen voor meisjes? Wat rechtvaardigde zo'n in de gegroeide Nederlandse coëducatieve traditie wat anachronistisch

aandoende maatregel? Die vraag brengt mij bij het tweede deel van dit artikel: de *pedagogische overwegingen* die mogelijk aan de oprichting ten grondslag lagen. Was er sprake van een verschil in benadering tussen meisjes- en jongenskwekelingen, bestond er misschien zoiets als een aparte *'onderwijzeressenpedagogiek'* en zo ja, wat hield deze dan in?

Pedagogische overwegingen: onderwijzeressenpedagogiek op de 'Meisjeskweek der Meisjeskweken'

De rijkskweekschool voor onderwijzers te Haarlem was destijds opgericht voor het vormen van een elitecorps, en die opvatting was, al waren er in 1896 inmiddels zes van die instituten, nog steeds niet verdwenen. Het was een keurkorpsconcept: selecteer de beste leerlingen uit de velen die zich aanmelden, breng ze onder deskundige leiding en gehuisvest in een vertrouwde omgeving bijeen en maak er ideale onderwijzers van.

Welke kenmerken moesten zulke onderwijzers hebben en hoe probeerden die kweekscholen dat ideaal te bereiken? De Rijkskweekschool te Groningen gaf daarvan in een gedenkboek uit 1886 de volgende beschrijving: 'Wij hebben gepoogd, hunne kennis juist niet zoo groot, maar zoo degelijk mogelijk te doen zijn, en wij hebben getracht, hun den lust tot uitbreiding dier kennis in te boezemen, er naar gestreefd, hen te leeren verder te studeeren. Wij hebben hen geleerd, hoe zij hunne kennis aan anderen moeten mededeelen en hoe zij het hart hunner leerlingen kunnen winnen. In de leerschool hebben zij leeren toepassen, wat hun in theorie als op de kinderlijke natuur gegrond, was aangeprezen. Door onzen omgang en ons voorbeeld hebben wij er naar gestreefd, hen die vormen te doen deelachtig worden, die den beschaafden mensch kenmerken. Wij hebben ons best gedaan, om hun karakter te vormen, onder anderen door hen aan gehoorzaamheid, aan billijke regelen te gewennen, daarbij niet uit het oog verliezend, dat eene betamelijke mate van vrijheid noodig is, om op te leiden tot zelfstandigheid'.[23]

De ideale onderwijzer kenmerkte zich dus door: degelijke algemene vorming, studiezin, kennis van pedagogiek en onderwijskunde in theorie en in praktijk, beschaafd gedrag en een vast karakter. Kwekelingen moesten zich die gewenste identiteit eigen maken en de rijkskweekscholen voor onderwijzers, de paradepaardjes in onderwijsland, wezen hen door kennisoverdracht en voorbeeld de weg. Zo vormde het docentencorps jongenskwekelingen van 14-18 jaar tot vooraanstaande mannen, voorbeelden voor hun leerlingen en eigenlijk voor de hele samenleving.

Wat zou er met het imago van die rijkskweekscholen gebeuren als daar, zoals op universiteiten en middelbare scholen, meisjes werden toegelaten? Zou het vormen van vooraanstaande mannen dan niet in gevaar komen? Toen die toelating vanaf het begin van de jaren twintig een feit werd - want coëducatie bleek ook op de rijkskweekscholen niet tegen te houden[24] - kwam deze vraag inderdaad hier en daar aan de orde. Zolang de gemengde kweekscholen maar jongenskweekscholen bleven waarop 'meisjes worden toegelaten, en waar dan ook voor die meisjes onderwijs in nuttige handwerken wordt gegeven' kon er weinig mis gaan, zo stond te lezen in het gedenkboek ter gelegenheid van het 75-jarig bestaan van de Groningse kweekschool. Maar: '[w]anneer echter het

vrouwelijk element aan de Kweekscholen overheersend mocht worden, wat hier en daar reeds duidelijk zo is, dan kon de vraag rijzen, of er voor de overheid, die thans *op goed gefundeerde paedagogische overwegingen* (cursivering MvE) aan één Kweekschool, die te Apeldoorn, gelegenheid geeft voor opleiding tot onderwijzeres, niet dezelfde (dus pedagogische, MvE) aanleiding zou bestaan om althans één van de Rijkskweekscholen uitsluitend voor de aanstaande onderwijzers te reserveren'.[25]

De aanwezigheid van te veel meisjes kon dus een belemmering betekenen voor de optimale ontplooiing van de jongenskwekelingen. Of daarmee expliciet gedoeld werd op de seksespecifieke vorming tot vooraanstaande mannen laat zich uit het citaat niet afleiden; het maakt alleen duidelijk dat er in rijkskweekschoolkringen na de invoering van de coëducatie behoefte bestond aan een afzonderlijke jongenskweekschool met een eigen pedagogisch concept, een aparte *'onderwijzerspedagogiek'* die zich onderscheidde van de pedagogische traditie op de gangbaar geworden gemengde kweekscholen. Uit uitlatingen van oud-jongenskwekelingen valt op te maken, dat de rijkskweekscholen met de komst van de meisjes hun traditionele karakter verloren. De invoering van coëducatie werd gekarakteriseerd als 'de scheiding tussen de oude en de nieuwe school',[26] een teloorgang van het oude 'mannelijke' keurcorpsconcept die de alumni diep in hun hart betreurden.[27]

Ook de rijkskweekschool voor onderwijzeressen droeg een elitestempel. Deze 'zéér kostelijke en éénige plant in ons land'[28] had het imago bestemd te zijn voor de besten onder de meisjeskwekelingen en werd euforisch gekarakteriseerd als de 'meisjeskweek der meisjeskweken'.[29] De school was bovendien, zoals het citaat hierboven aangaf, gebaseerd op 'goed gefundeerde paedagogische overwegingen'. Er was dus kennelijk een specifiek pedagogisch doel aan verbonden, dat op de andere opleidingsscholen niet goed uit de verf kwam. Dat doet vermoeden dat op de 'meisjeskweek der meisjesweken' een aparte *'onderwijzeressenpedagogiek'* werd gehanteerd. Welke kenmerken had die pedagogiek? Een kort citaat van directrice Ietje Kooistra kan dat duidelijk maken. Volgens haar stelde de rijkskweekschool zich ten doel: '[...] het vormen van veel jonge meisjes tot zooveel mogelijk goede, verstandige, gelukkige menschen, - reine en liefdevolle vrouwen, bekwame en volijverige onderwijzeressen'.[30]

Het tweede deel van het citaat is een verbijzondering van het eerste. Het vormen van 'goede, verstandige, gelukkige menschen' betekende volgens Kooistra voor de 'jonge meisjes' die zij onder haar hoede had dat deze zich zowel als vrouw, als onderwijzeres optimaal moesten ontplooien. De school moest dus én ideale vrouwen, én professionele onderwijzeressen kweken. Hoe zagen die eruit en hoe ging de school te werk om dat ideaal te verwerkelijken? Het antwoord op die vraag ontleen ik aan de bestaande gedenkboeken die de kweekschool bij diverse lustra het licht deed zien.[31]

Qua professionele vorming week Kooistra's kweekschool niet af van het mannelijke equivalent, zoals dat hierboven is geschetst. De school benoemde goede docenten die de meisjes een ruime algemene ontwikkeling en theoretische en praktische vakkennis bijbrachten. Dankzij hen werd er niet alleen veel geleerd, maar riepen de lessen ook 'de lust tot weten' op, de behoefte om 'dieper op de dingen in te gaan'. Bovendien ontvingen de leerlingen een grondige training in de theorie en de praktijk van het lesgeven,

en leerden ze plichtsbetrachting. De geschiedenislerares J.T. Jelgersma, aan de school verbonden tussen 1896 en 1927, was de meest uitgesproken verpersoonlijking van die professionele houding: 'Uw kalme optreden, Uw uitgebreide kennis, Uw scherpe blik, Uw vast karakter', aldus een van de oud-leerlingen in een toespraak tot haar op een reünie, dwongen 'eerbied' en 'ontzag' af.[32]

Ook in 'Apeldoorn' hechtte men dus grote waarde aan degelijke algemene vorming, studiezin, kennis van pedagogiek en onderwijskunde in theorie en in praktijk en een vast karakter. Opvallend is vooral de verwijzing naar karaktervastheid. In de publicistiek van die tijd werd een vast karakter - zelfbeheersing, standvastigheid en wilskracht - op enkele uitzonderingen na vooral aan 'mannelijkheid' gekoppeld. Karaktervorming was in die literatuur vooral onontbeerlijk met het oog op activiteiten in de openbare sfeer.[33] De meisjeskwekelingen hadden naar het oordeel van de docenten deze 'mannelijke' eigenschap kennelijk nodig voor een professionele uitoefening van hun maatschappelijke beroep, al moet ik daarbij wel de kanttekening maken dat de verwijzing naar karaktervastheid in de gedenkboeken slechts incidenteel voorkwam.

Grote afwezige in de trits van gewenste professionele kenmerken van aanstaande onderwijzeressen is 'beschaafd gedrag', een karakteristiek die op de jongenskweekschool een onmisbaar bestanddeel was van de vorming tot vooraanstaande mannen. Voor een deel kan dit verschil verklaard worden uit het gegeven, dat jongenskwekelingen over het algemeen uit een eenvoudiger sociaal milieu afkomstig waren dan meisjeskwekelingen[34], waardoor aanstaande onderwijzers in hun opleiding nog de (burgerlijke) beschaving bijgebracht moest worden die aanstaande onderwijzeressen van huis uit meebrachten. Maar het zal ongetwijfeld ook te maken hebben met het feit dat van aanstaande onderwijzeressen een ander soort 'beschaafd gedrag' werd verwacht dan van hun mannelijke collega's.

Want onderwijzeressenpedagogiek was meer dan 'onderwijzerspedagogiek' minus beschaving. Meisjeskwekelingen moesten leren een bepaald soort 'vrouwelijkheid' uit te stralen. Van die vrouwelijke pedagogische meerwaarde waren de gedenkboeken niet te beschrijven zo doortrokken. De school moest, aldus een van de leraressen van het eerste uur, niet enkel een kweekschool voor onderwijzeressen zijn, maar 'ook de plaats, waar die gaven en deugden ontwikkeld worden, die nodig zijn voor wat misschien wel de mooiste taak is, die een meisje op zich kan nemen, namelijk: "Opvoedster van de jeugd".'[35]

Meisjeskwekelingen moesten dus opgevoed worden tot all-round pedagogische inzetbaarheid: op school, in het eigen gezin en in de samenleving. Volgens Kooistra hadden vrouwen als 'draagster en bewaarster van het nageslacht' bij uitstek de functie om 'de oerdeugden der menschheid' te bewaken en over te dragen.[36] Van wezenlijk belang voor het bereiken van dat pedagogische doel was, zo viel in de gedenkboeken bladzijde na bladzijde te lezen, het hooghouden van een 'zuivere ziel', een ziel als die van de te vroeg gestorven oud-leerlinge van rond 1900 Anneke Posthuma, van wie in 1921 werd geschreven: 'Hoe weldadig was het, een uurtje bij haar te zijn, haar belangstellend gezichtje te zien, haar lieve, hartelijke woorden te hooren! t' Was alles zoo echt en zoo kristalhelder.'[37]

Zo creëerde de rijkskweekschool voor onderwijzeressen de vrouwelijke pendant van de 'vooraanstaande mannen'. De leerlingen moesten niet alleen bekwame onderwijzeressen worden, maar daarnaast en daarboven, aldus Ietje Kooistra in 1921, 'gezamenlijk in liefde' streven naar 'warmte en licht [...] haar leven gevend in dienende arbeid'.[38]

Onthullend zichtbaar wordt die onderwijzeressenpedagogiek in een emotioneel ego-document van een oud-leerlinge uit de examenklas 1916. Zij vertelde in het gedenkboek van 1946 wat op haar de meeste indruk had gemaakt: de onverwachte ontroering van Ietje Kooistra, toonbeeld van zelfbeheersing, standvastigheid en wilskracht, vechtend tegen haar tranen bij het voordragen van een Duits gedicht met de zin: 'Sieh Herr, ich habe nichts verdorben'. En zij vervolgde: 'Juffrouw Kooistra. Haar werk was een zegen, wat waren haar lessen goed. Ik heb er jaren later mijn zielkundeschriften nog eens op nagelezen. En toen viel mijn mond open van verbazing. Had ik dit alles bij haar geleerd, het onder haar leiding opgeschreven? Niets, niets herinnerde ik mij er meer van. Het was schoon uitgewist, och arme. En haar lessen waren toch zo goed. Maar eens, eens boog zij een meisjeshart tot een waarachtig, innig gebed. Dat staat gegrift in het boek der eeuwigheid. Haar leven was een zegen.'[39]

Kooistra's 'mannelijke' zelfbeheersing had minder indruk achtergelaten dan haar 'vrouwelijke' tranen van ontroering. Haar lessen, hoe goed ook gegeven, waren uiteindelijk van ondergeschikt belang. In het licht van de eeuwigheid was niet haar professionele wérk, maar haar onbegrensd toegewijde léven tot zegen en voorbeeld geweest.

Zo onthullen de vele kleine ego-documenten in de gedenkboeken iets van de pedagogische sfeer en de onderwijzeressenpedagogiek op deze unieke school. Maar bijna onthullender nog is, wat er in die ego-documenten werd weggelaten. Niemand scheen geweten te hebben - of iedereen die het wist wilde het maar liever vergeten - dat Ietje Kooistra ooit, als pas aangetreden directrice, nog een heel andere, minder traditioneel vrouwelijke invulling had gegeven aan de onderwijzeressenpedagogiek van haar kweekschool. Die was dat haar meisjeskwekelingen opgevoed zouden worden tot het zelfbewuste gevoel en de vaste overtuiging dat ze àlle capaciteiten bezaten, ook die welke traditiegetrouw alleen aan mannen werden toegeschreven. Het ideale middel daartoe, zo schreef ze in 1899 aan de Minister van Binnenlandse Zaken, was het benoemen van een vrouw tot hoofd van de aan de kweekschool te verbinden - gemengde - leerschool: 'Het komt mij voor, dat de Rijkskweekschool voor onderwijzeressen *de aangewezen inrichting* (cursivering MvE) is, om én terwille van de billijkheid in het algemeen én in 't belang van de toekomstige loopbaan van haar leerlingen, zoo mogelijk te bewijzen, dat een vrouw aan 't hoofd kan staan van een gemengde school [...]' [40]

Een vrouw die ook leiding gaf aan mannelijke docenten en die verantwoordelijk was voor het onderwijs van zowel meisjes als jongens; dat was tot dan toe op Nederlandse scholen een onbekend fenomeen. Volgens Kooistra werd het hoog tijd om daar verandering in aan te brengen en was haar unieke meisjeskweekschool voor het doorbreken van de mannelijke leidinggevende traditie de aangewezen plek. Bovendien had zo'n vooruitgeschoven positie juist op de Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen een pedagogische meerwaarde: de meisjeskwekelingen kregen op een vanzelfsprekende wijze voorgeleefd dat vrouwen in het onderwijs alle functies konden uitoefenen.

Zo ingevuld diende de Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen te functioneren als hefboom voor emancipatie, voor werkelijke gelijkheid in het onderwijs. Dan zou de 'meisjeskweek der meisjeskweken' zich pas écht onderscheiden van alle andere opleidingsinstituten, haar leerlingen een unieke - emancipatoire - meerwaarde bieden die op geen enkele andere school te vinden was. Daarvoor ook zou die 'mannelijke' karaktervastheid een onmisbaar attribuut zijn geweest.

Maar voor zo'n onderwijzeressenpedagogiek, gericht op het doorbreken van traditionele rollenpatronen, bleek de school niet te zijn opgericht. De minister weigerde met het argument dat de leerlingen de volksschool moesten leren kennen zoals die was, dus met een man aan het hoofd, en daar kon Kooistra het mee doen. Zij had te hoog gegrepen, met haar nieuwe onderwijzeressenpedagogiek was zij, net zoals ooit Barbara van Meerten-Schilperoort, zo'n driekwart eeuw te vroeg.

Deed Kooistra daarna van die emancipatorische meerwaarde afstand? Naar de gedenkboeken te oordelen wel. Maar een prominente oud-leerlinge van het eindexamenjaar 1905, de bekende gezinspedagoge Johanna Riemens-Reurslag, schreef in 1949 in haar autobiografische notities vol afkeer over de radicaal-feministische sfeer op de school: 'Apeldoorn moest ik doormaken'.[41] Die ontboezeming zou erop kunnen wijzen dat Kooistra tijdens Riemens-Reurslag's kweekschooljaren haar revolutionaire interpretatie van onderwijzeressenpedagogiek nog niet had losgelaten.

Anderzijds hield Kooistra in deze periode ook vast aan de meer traditionele invulling van de onderwijzeressenpedagogiek. Zelfs de dissidente Riemens-Reurslag getuigde daarvan toen zij in 1921, ter gelegenheid van Kooistra's zestigste verjaardag, schreef: '[...] het bijzondere was de geest die er heerste. Er werd niet gespiekt en gespijbeld, er werd niet gelogen en gewantrouwd, er werd, onder 80 jonge meisjes van 14-18 jaar, niet geheimzinnig gegiecheld of achterbaks gepraat, *de atmosfeer was zuiver, de geesten helder en rein.*'(cursivering MvE)[42]

Het was dat pedagogisch concept van professionaliteit gecombineerd met zuiverheid, liefde en onbegrensde toewijding, dat na een kwart eeuw kweekschoolpraktijk een 'ministerieel goedkeuringsstempel' ontving. In een rede, gehouden toen de school in 1921 haar 25-jarig bestaan vierde, constateerde Minister van Binnenlandse Zaken De Visser met instemming dat 'de leerlingen tot zulke vrouwen worden gevormd, die naast vrouwelijke teerheid mannelijke kracht hebben en zich geheel willen geven aan degenen, die aan haar zorgen zullen worden toevertrouwd'.[43]

Professionalisering en kunne

Waarom werd er in 1896 een rijkskweekschool voor onderwijzeressen opgericht? Deels omdat de overheid daartoe, gegeven de wettelijke bepalingen en de decennia lang gevoerde discussie, zowel juridisch als moreel verplicht was; het inlossen van een 'ereschuld' dus op een moment dat er ook op nationaal niveau over de professionalisering van onderwijzeressen consensus was ontstaan. Maar er moet, gegeven de deels anachronistische vorm waarin de inlossing van de ereschuld werd gegoten, meer aan

de hand zijn geweest. Ik vermoedde dat pedagogische overwegingen hierbij een rol speelden en vergeleek daarom de doelstellingen van de rijkskweekscholen voor jongens met die van die ene meisjesschool. De overeenkomsten betroffen vooral de professionele aspecten van de opleiding; verschillen deden zich voor waar het de identiteitsvorming betreft: jongenskwekelingen werden getuige de gedenkboeken opgevoed tot 'vooraanstaande mannen', meisjeskwekelingen tot 'reine en liefdevolle vrouwen'.

De geconstateerde verschillen zijn te relateren aan de plaats van onderwijzers en onderwijzeressen in de Nederlandse scholen. Van vrouwen werd in de school iets anders verwacht dan van mannen. Zij moesten de aan hen toevertrouwde jonge leerlingen omringen met warmte en liefde, zorgen voor de 'vrouwelijke' sfeer.[44] Het ontplooien van die specifiek vrouwelijke kwaliteiten was een pedagogisch doel waaraan op een gemengde kweekschool vanzelfsprekend minder aandacht kon worden besteed dan op een afzonderlijke onderwijzeressenopleiding. Pedagogische overwegingen zullen dus inderdaad een rol hebben gespeeld bij het besluit om tot oprichting over te gaan.

Dit betekende tegelijkertijd, dat de school alleen maar kon bestaan bij de gratie van deze vrouwelijke meerwaarde. Als die onderwijzeressenpedagogiek van zuiverheid, liefde en onbegrensde toewijding niet meer centraal stond, kon de meisjeskweekschool immers net zo goed worden opgeheven. Vandaar dat leiding en docentencorps niet aflieten deze meerwaarde te benadrukken en hun leerlingen ermee te doordringen. Dat valt althans uit de gedenkboeken op te maken. Maar hierboven bleek al dat die documenten een eenzijdige bron vormden, waaruit het nodige was weggefilterd. Het is veelzeggend dat de gedenkboeken geen bijdragen bevatten van de publicitair begaafde en landelijk bekende oud-leerlinge Riemens-Reurslag,[45] terwijl de school toch trots moet zijn geweest op zo'n prominente alumna. Aan wie dat lag valt moeilijk meer na te gaan. Maar hoe dan ook, haar kritische kanttekeningen zouden het dominante beeld verguisd hebben en daarop zat - getuige ook het feit dat de gedenkboeken in alle talen zwegen over Kooistra's emancipatoire onderwijzeressenpedagogiek - kennelijk niemand te wachten.

Kooistra zelf moet, zeker in de eerste jaren, die feminine onderwijzeressenpedagogiek met enige scepsis hebben omarmd, gezien haar poging om een ander soort meerwaarde op haar school ingang te doen vinden. Haar emancipatoire onderwijzeressenpedagogiek - meisjeskwekelingen opvoeden tot de vaste overtuiging dat alle functies in het onderwijs binnen hun bereik lagen - was volledig in overeenstemming met haar androgyne antropologie, zoals die naar voren komt in haar pedagogische publikaties. Zij maakte principieel geen onderscheid tussen de ideale mannelijke en de ideale vrouwelijke pedagoog. Beiden moesten in het bezit zijn van specifieke, menselijke kwaliteiten. Sommige daarvan werden, aldus Kooistra, door de 'conventie' als vrouwelijk aangemerkt, zoals spontaniteit, aandacht voor het individuele, invoelingsvermogen en overredingskracht. Andere waren als mannelijk geëtiketteerd: veralgemenisering van pedagogische problemen, een objectieve benadering van het kind, beklemtonen van gezag[46]. Maar pedagogen hadden beide typen kwaliteiten nodig: 'Is hij als opvoeder enkel man [...], zal hij in de kinderen het gemeenschappelijke vinden, in de bijzondere gevallen het algemene opsporen; zal hij een kinderpsychologie kunnen bouwen; maar de kinderen zullen voor hem geen *individuen* zijn, die hij zooveel mogelijk begrijpt, die hij ook afzonderlijk weet te leiden; - enkel

vrouw, zal hij in de kinderen niets kunnen zien dan individuen, - en het begrijpen van de eene zal hem niet helpen bij het opvoeden van het andere ; - maar - man en vrouw beide, zal hij in de individuen het algemeene en het bijzondere zien, - zal hij komen tot algemeene conclusies, die hem zullen helpen voor het verstaan en opvoeden van de afzonderlijke individuen, ook in hun verschillen.'[47]

Die onderwijzeressenpedagogiek stond haaks op de 'paedagogische overwegingen' waarmee de kweekschool was opgericht, en spoorde niet met de dominante opvatting over vrouwen en hun taken in haar tijd. Zeker vanaf het einde van de negentiende eeuw nam ook onder feministen het denken in termen van het 'eigene' van vrouwen toe.[48] Misschien schoof de kweekschool mede daardoor steeds meer in 'vrouwelijke richting' op en sloten de gedenkboeken met terugwerkende kracht bij die beeldvorming aan. De instemming van de christelijk-historische minister De Visser met het pedagogisch concept van de 'meisjeskweek der meisjeskweken' - professionaliteit gecombineerd met zuiverheid, liefde en onbegrensde toewijding - toont aan dat Kooistra's schepping van 1896 een kwart eeuw later een in brede kring acceptabel evenwicht had weten te bereiken tussen 'vrouwelijke teerheid' en 'mannelijke kracht'.

Dit ministeriële stempel van goedkeuring verhinderde merkwaardigerwijze niet, dat de 'meisjeskweek der meisjeskweken' in 1932 op het altaar van de bezuinigingen werd gelegd. Er zijn pragmatische argumenten genoeg te bedenken waarmee die beslissing gerechtvaardigd kon worden: door het afschaffen (na 1921) van het beurzenstelsel was het keurcorps-concept als bestaansgrond verdwenen, er was voor aanstaande onderwijzeressen overal in het land meer dan voldoende gelegenheid om een adequate beroepsopleiding te volgen, en alle rijkskweekscholen voor jongens lieten meisjes toe. In dat perspectief had de school, die al bij de oprichting in bepaalde opzichten een anachronisme was geweest, zichzelf eenvoudigweg overleefd.

Waarom de minister vervolgens voor de op hem uitgeoefende druk - van de school, van oud-leerlingen, van de gemeente Apeldoorn die de school wilde behouden - is gezwicht en de school liet bestaan, heb ik voor dit artikel niet onderzocht. Maar op de een of andere manier moeten toen ideële argumenten - 'ereschuld' en 'goed gefundeerde paedagogische overwegingen' - het gewonnen hebben van platvloers financieel gewin.

Summary

In the Netherlands the state teacher training colleges formed the elite institutes for the education of teachers. Within this prestigious college organization which slowly developed from 1816, the position of female students differed from that of their male counterparts. The genesis and the educational concept of the one and only state female teacher training college, founded in 1896, are used to show some of the effects of gender on the professionalization of Dutch teachers.

Correspondentieadres: M. van Essen, Sectie Algemene Pedagogiek, R.U. Groningen, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen, Nederland

Noten

1. *Gedenkboek van de Rijkskweekschool voor onderwijzeressen te Apeldoorn. Ter gelegenheid van haar vijf en twintig bestaan 1896-1921* (Groningen, z.j.) 11-14.

2. M. van Essen, *Opvoeden met een dubbel doel. Twee eeuwen meisjesonderwijs in Nederland* (Amsterdam, 1990) 72-81.

3. W.J. Pouwelse, *Haar verstand dienstbaar aan het hart. Middelbaar onderwijs voor meisjes, debatten, acties en beleid 1860-1917* (Amsterdam, 1993); M. Bosch, *Het geslacht van de wetenschap. Vrouwen en hoger onderwijs in Nederland 1878-1948* (Amsterdam, 1994).

4. Van Essen, *Opvoeden met een dubbel doel*, 214-218.

5. Algemeen Rijksarchief 's-Gravenhage, Archief Binnenlandse Zaken 1815-1848, nr. 4013. Alle hierachter volgende gegevens c.q. citaten zijn uit dit archiefstuk afkomstig.

6. Twee eerdere wetten (1801 en 1803), waarin ook bepalingen met betrekking tot de professionalisering van onderwijsgevenden voorkwamen, worden gemakshalve buiten beschouwing gelaten; P.Th.F.M. Boekholt, E.P. de Booy, *Geschiedenis van de school in Nederland. Vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd* (Assen/Maastricht, 1987) 97-101.

7. Dit kwam onder meer doordat die akte bedoeld was voor zowel houderessen van kleine kinderschooltjes als (hoofd)onderwijzeressen aan diverse soorten Franse en Nederduitse meisjesscholen.

8. Zoals ondernomen door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen; R. Turksma, *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestants-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen* (Groningen, 1961) 18-30.

9. *Ibidem*, 44.

10. *Idem*.

11. M. van Essen, *Onderwijzeressen in niemandsland. Vrouwen in opvoeding en onderwijs* (pp.72-84). (Nijkerk, 1985).

12. H.P. Hogeweg-de Haart, *Anna Barbara van Meerten-Schilperoort* (Amsterdam, 1956).

13. Voor zover mij bekend is dit de eerste keer dat in Nederland een curriculum voor meisjesscholen werd gegeven.

14. Dit boek, dat in Duitsland voor het eerst verscheen in 1799, beleefde in telkens omvangrijker vorm tal van herdrukken. Het was in een Nederlandse vertaling beschikbaar.

15. De prijs die zij per leerling bedong (tussen de *f* 500.- en *f* 600.- voor onderwijs, kost en inwoning) was aanmerkelijk lager dan het bedrag van *f* 900.- dat enkele jaren later betaald moest worden door ouders die hun dochters onderbrachten op haar toen opgerichte 'Dag- en kostschool voor jonge jufvrouwen' (Van Essen, *Onderwijzeressen in niemandsland*, 166). Dit doet vermoeden dat zij bij haar berekening in het ontwerp uitging van een aanvullend traktement van de rijksoverheid, zoals ook de directeur van de Haarlemse onderwijzerskweekschool ontving; hij kreeg een jaarsalaris van *f* 1600.-; Turksma, *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer*, 45.

16. Van Essen, *Onderwijzeressen in niemandsland*, 66-70.

17. Na de afscheiding van België werd het aantal beurzen teruggebracht tot tien, vijf 'hele' en vijf 'halve'.

18. Van Essen, *Onderwijzeressen in niemandsland*, 154-157.

19. Ondanks de terughoudende opstelling van de rijksoverheid hadden onderwijzeressen tussen 1827 en 1858 hun achterstand op onderwijzers gaandeweg ingelopen; Van Essen, *Onderwijzeressen in niemandsland*.

20. Van Essen, *Onderwijzeressen in niemandsland*, 104-107.

21. Turksma, *De opleiding tot onderwijzer*, 90-98.

22. Zie voor een weergave van de discussie rond de oprichting van de Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen: E. Buursma, 'I. Kooistra (1861-1923) "De levende zedeleer"', in: M. van Essen, M. Lunenberg, *Vrouwelijke pedagogen in Nederland* (Nijkerk, 1991) 65-66.

23. *Gedenkschrift van het zilveren feestgetij der Groninger Rijkskweekschool 1 november 1861 - 1 november 1886* (Groningen, 1887) 41-42.

24. In de context van dit artikel kan ik niet ingaan op de omstandigheden die daartoe leidden.

BEST COPY AVAILABLE

25. *Het vijfenzeventigjarig bestaan van de Rijkskweekschool voor Onderwijzers en Onderwijzeressen te Groningen* (Groningen, 1937) 39.
26. *Tweede supplement bij het Gulden Gedenkboek van de Rijkskweekschool voor onderwijzers en onderwijzeressen te Deventer* (Groningen, 1947) 13.
27. *Baknieuws 90* (1951) 3.
28. *Gedenkboek Rijkskweekschool Apeldoorn 1921*, 43.
29. *Gedenkboek van de Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen te Apeldoorn Ter gelegenheid van haar 50-jarig bestaan* (Assen, z.j. [1946]) 63.
30. *Gedenkboek Rijkskweekschool Apeldoorn 1921*, 23.
31. Helaas zijn er van de Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen nauwelijks archivalia bewaard gebleven.
32. *Gedenkboek Rijkskweekschool Apeldoorn 1921*, 45.
33. Zie hierover: Henk te Velde, 'Viriliteit en opoffering. "Mannelijkheid" in het Nederlandse politieke debat van het fin-de-siècle', *Tijdschrift voor Vrouwenstudies* 14 (1993) nr. 56, 421-434.
34. I. Megens, P. Rol, 'Rijkeluisdochters en arbeiderszonen. Sociale afkomst, opleiding en organisatie van onderwijzers en onderwijzeressen rond 1900', in: *Jaarboek voor de geschiedenis van socialisme en arbeidersbeweging 1979* (Nijmegen, 1979) 88-118; H. de Frankrijker, D. de Bruyne, 'Feminisering van de opleiding en masculinisering van het beroep? Het aandeel van vrouwen in opleiding en beroep van onderwijsgevenden in het Nederlandse lager onderwijs 1900-1982', J.J.H. Dekker e.a. (red.), *Pedagogisch werk in de samenleving. De ontwikkeling van de professionele opvoeding in Nederland en België in de 19de en 20ste eeuw* (Leuven/Amersfoort, 1987) 151-165.
35. *Gedenkboek Rijkskweekschool Apeldoorn 1921*, 54.
36. *Ibidem*, 28.
37. *Ibidem*, 69.
38. *Ibidem*, 28.
39. *Gedenkboek Rijkskweekschool Apeldoorn 1946*, 87.
40. Brief van I. Kooistra aan de Minister van Binnenlandse Zaken, 25 mei 1899; Algemeen Rijksarchief, Archief Binnenlandse Zaken, afdeling onderwijs (2.04.09), 427.
41. Nelleke Bakker, 'G.J.H. Riemens-Reurslag. Ritme en romantiek', in: van Essen en Lunenberg, *Vrouwelijke pedagogen in Nederland*, 121.
42. J. Riemens-Reurslag in het *Wekelijks tijdschrift voor het gezin* (januari 1921). Opgenomen in het Gedenkboek van de Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen te Apeldoorn, 1896-1961.
43. *Gedenkboek Rijkskweekschool Apeldoorn 1921*, 30.
44. M. Bakker, M. Morée, 'Doorgangshuis of eindbestemming. De betekenis van sekse- en klasseverschillen voor de beroepskeuze en beroepsuitoefening van Nederlandse onderwijzers en onderwijzeressen 1900-1940', *Comenius* 3 (1983) 491-521.
45. Althans tijdens haar leven; in het gedenkboek van 1961 is wel het stuk opgenomen dat zij in 1921 ter gelegenheid van Kooistra's zestigste verjaardag schreef (zie noot 42).
46. M. van Essen, 'Ietje Kooistra en Ida Heijermans. Kennis en kunne bij vrouwelijke pedagogen', T. van Loosbroek e.a., *Geleerde vrouwen. Negende Jaarboek voor Vrouwengeschiedenis* (Nijmegen, 1988) 138-139.
47. I. Kooistra, *Onze groote kinderen*, deel I (Amsterdam, 1918) 206-207.
48. U. Jansz, *Denken over sekse in de eerste feministische golf* (Amsterdam, 1990).

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.6 Leerkrachten
Swidoc trefwoorden:
lerarenopleiding
sekseverschil
historische ontwikkeling

Ped. T. 19 (1994), nr. 4, p. 269-285

Stadia in de muzikale ontwikkeling

De theorieën van Gardner en Swanwick & Tillman[1]

C. KOOPMAN

Samenvatting

In dit artikel worden drie theorieën die handelen over muzikale ontwikkeling verhelderd aan de hand van een theoretisch kader en met elkaar vergeleken. Geargumenteerd wordt dat ten aanzien van alle drie de stadiumtheorieën evaluatieve claims kunnen worden gerechtvaardigd. Vervolgens komt de relevantie van de drie theorieën voor het muziekonderwijs aan de orde.

1. Inleiding

Muzikale ontwikkeling vormt een belangrijk thema in de muziekpedagogiek. Aan het handelen van muziekpedagogen liggen opvattingen ten grondslag over de muzikale vermogens waarover kinderen op verschillende leeftijden beschikken. Deze opvattingen berusten veelal op traditie, persoonlijke ervaringen en intuïtie. Hoewel het niet aangaat deze ideeën af te doen als onbeduidend, want onwetenschappelijk, lijdt het geen twijfel dat zij vatbaar zijn voor verbetering en verfijning. Daarom is het belangrijk dat muziekpedagogen zich op de hoogte stellen van de resultaten van wetenschappelijk onderzoek naar de muzikale ontwikkeling van het kind. De muziekpedagoog die een globaal beeld wil krijgen van het verloop van de muzikale ontwikkeling, moet zich echter tevreden stellen met een bescheiden hoeveelheid theorievorming.

De enige theorie die een werkelijk omvattende kijk biedt is die van Swanwick en Tillman, waarin meerdere stadia worden onderscheiden (Swanwick & Tillman, 1986; Swanwick 1988). Het is op dit moment de enige substantiële stadiumtheorie die zich exclusief op het muzikale domein richt. Daarnaast zijn twee stadiumtheorieën van Gardner relevant voor de muzikale ontwikkeling (Gardner, 1973; Gardner, Phelps & Wolf, 1989). Zij bestrijken een breder domein.

Dit artikel beoogt deze drie stadiumtheorieën te verhelderen en te evalueren. Ik begin met de uiteenzetting van een theoretisch kader voor het analyseren van ontwikkelingstheorieën (paragraaf 2). Na dit voorbereidende werk belicht ik in de paragrafen 3-5 de drie theorieën. Ten aanzien van Gardners theorie uit 1973 zal ik een gewijzigd ontwikkelingsmodel voorstellen. Daarna worden de verschillen en de overeenkomsten tussen de drie aan de orde gesteld (paragraaf 6). Vervolgens zal ik de mogelijkheid van evaluatieve claims onderzoeken (paragraaf 7). Tenslotte zal ik nader ingaan op de relevantie van de theorieën voor het muziekonderwijs.

2. Het ontwikkelingsbegrip

Het theoretisch kader dat ik hieronder uiteenzet, baseert zich op de ontwikkelingsfilosofie van Van Haaften (Van Haaften et al., 1986; Van Haaften, 1990).

Ontwikkeling heeft te maken met verandering over tijd. Men kan twee soorten verandering onderscheiden: kwantitatieve en kwalitatieve. In het geval van kwantitatieve verandering spreken we van groei, in het geval van kwalitatieve verandering van ontwikkeling. Nauw verbonden met het ontwikkelingsbegrip is de notie van *stadia*. Indien in een ontwikkelingsproces essentiële verschillen kunnen worden waargenomen, geeft dit aanleiding tot het onderscheiden van twee of meer stadia. We geven de volgende definitorische criteria voor ontwikkeling: het gaat bij ontwikkeling 1) om een verandering, 2) die zich over een zeker verloop van tijd voltrekt, 3) waarin zich een of meer kwalitatief verschillende stadia voordoen, en 4) waarbij elk stadium in een sequentie noodzakelijk is voor zijn opvolger. Alle drie de stadiumtheorieën die hier aan de orde worden gesteld voldoen aan de genoemde voorwaarden.[2]

Een ontwikkeling speelt zich altijd af in een bepaald *domein*. De term domein duidt een min of meer afgebakend deel van de werkelijkheid aan, bijvoorbeeld de wetenschap, religie, kunst.

Binnen een domein zijn een aantal aspecten te onderscheiden, ten aanzien waarvan zich een ontwikkeling voordoet. In dit verband spreekt men van *ontwikkelingsdimensies*, of kortweg: dimensies.

De meest centrale dimensie in het muzikale domein is die van de muzikale ervaring. Er is tot nu toe nog geen theorie gelanceerd waarin deze dimensie als uitgangspunt wordt genomen. Dit komt waarschijnlijk doordat het concept 'muzikale ervaring' ongrijpbaar is. Het is dermate algemeen dat er zeer verschillende dingen onder kunnen vallen: intellectuele, affectieve, motorische, synesthetische ervaringen. Een dimensie, waarop men eenvoudiger greep kan krijgen en die nauw is verbonden met de muzikale ervaring, is die van het *muzikaal begrip*. Hoe men muziek ervaart hangt in belangrijke mate af van het niveau van muzikaal begrip dat men heeft. De dimensie van het muzikaal begrip speelt in dit artikel een belangrijke rol.

Onder muzikaal begrip verstaan we inzicht in de verschillende aspecten van muziek. Het concept muzikaal begrip geeft uiting aan de intuïtie dat zekere inzichten bepalend zijn voor meerdere manieren van omgaan met muziek. Luisteren, componeren, uitvoeren, oordelen: al deze activiteiten berusten op muzikaal begrip. Muzikaal begrip overkoepelt derhalve een aantal meer specifieke dimensies.

Muzikaal begrip is veelal impliciet. Velen zijn zich er niet van bewust dat ze allerlei eigenschappen van het in hun cultuur heersende muzikale systeem hebben geïnternaliseerd. Niettemin is dit ongereflecteerde begrip bepalend voor elk muzikaal handelen. Neem bijvoorbeeld de tonaliteit. Iedereen die sinds zijn jeugd is omgeven met westerse muziek en die niet a-muzikaal is, weet vanaf een bepaalde leeftijd hoe een tonale melodie behoort te eindigen. Weinigen beschikken over de expliciete kennis dat zo'n melodie

op de grondtoon eindigt. Indien ze echter een melodie horen die niet de grondtoon, maar de toon eronder als slottoon heeft, zullen ze ervaren dat de melodie niet werkelijk tot rust komt, maar in de lucht blijft hangen. En als ze een melodie improviseren, zullen ze afsluiten met de grondtoon.

Indien men een duidelijk inzicht wil krijgen in de muzikale ontwikkeling van het individu dient men de verschillende aspecten van het muzikale domein goed van elkaar te onderscheiden. We spreken in dit verband van horizontale reconstructie. In een *horizontale reconstructie* wordt het domein afgebakend en nagegaan welke ontwikkelingsdimensies kunnen worden onderscheiden. In een *verticale reconstructie* worden vervolgens de ontwikkelingsstadia in een bepaalde dimensie gereconstrueerd.

Logica en dynamica vormen twee op elkaar aansluitende delen van een ontwikkelingstheorie. In de *logica*, waarin de horizontale en verticale reconstructie hun plaats hebben, worden de opeenvolgende stadia van het ontwikkelingsproces gereconstrueerd. Voorts worden de relaties tussen de verschillende dimensies en de stadia daarbinnen bepaald. Niet het feitelijke ontwikkelingsproces, maar de kenmerken en opeenvolging van structuren staan centraal in de logica. De feitelijke ontwikkelingsprocessen komen in de *dynamica* aan bod. Ook de principes die deze kunnen verklaren worden hier bestudeerd. In deze bijdrage richt ik me uitsluitend op de logische kanten van ontwikkelingstheorieën.

Verschillende typen van relaties tussen stadia in een stadiummodel zijn mogelijk. Ik noem twee mogelijkheden. Het kan zo zijn dat het nieuwe stadium zijn voorganger(s) in zich opneemt. Men spreekt dan van *inclusie*. Een tweede mogelijkheid is dat in een nieuw stadium geen kenmerken van het voorgaande stadium bewaard blijven. In dit geval spreken we van *substitutie*.

Ontwikkelingsclaims zijn uitspraken die zich expliciet of impliciet baseren op een samenhangend geheel van criteria voor ontwikkeling. Een *descriptieve ontwikkelingsclaim* maakt men als men in een bewering impliciet of expliciet aan bepaalde stadia van ontwikkeling refereert. Indien men daarenboven een bepaalde waardering toekent aan die vorm van ontwikkeling, maakt men een *evaluatieve ontwikkelingsclaim*. Op de kwestie van het rechtvaardigen van evaluatieve claims in het muzikale domein zal ik in paragraaf 7 ingaan.

3. Gardners theorie over de artistieke ontwikkeling

Horizontale reconstructie

In zijn boek "*The Arts and Human Development*" uit 1973 ontvouwt de Amerikaanse psycholoog Howard Gardner een ambitieuze theorie over de ontwikkeling van het individu in het *domein* van de kunsten. Behalve de muziek beslaat zijn theorie ook de beeldende en literaire kunsten.
Gardner vat kunst op als communicatie: door middel van zijn kunst laat de kunstenaar de recipiënten delen in zijn 'subjective experience'(gevoelens, gedachten, overtuigingen). De symbolische functie van de kunsten staat voor Gardner voorop: elke kunstvorm

is op te vatten als een symboolsysteem, dat dient ter communicatie van subjectieve ervaringen.

Gardner maakt geen duidelijke keuze voor één *ontwikkelingsdimensie*. Hoewel hij heen en weer pendelt tussen creatie, receptie, vertolking en kritiek, gaat zijn ontwikkelingstheorie niet in eerste instantie over deze aspecten. Gardner is primair geïnteresseerd in een drietal systemen die het functioneren van de mens bepalen: het 'making system', het 'perceiving system' en het 'feeling system'. Deze drie systemen vormen de kern van een door Gardner ontworpen theoretisch kader voor het duiden van de artistieke ontwikkeling. In zijn beschrijvingen houdt Gardner zich echter slechts zelden aan het door hem voorgestelde begrippenapparaat en ik zal me er hier dan ook verder niet mee bezig houden. In paragraaf 6 zal ik argumenteren dat men Gardners beschrijving van de muzikale ontwikkeling kan opvatten als betrekking hebbend op de dimensie van het muzikaal begrip.

Verticale reconstructie

Gardners ontwikkelingsmodel van de artistieke ontwikkeling ziet er tamelijk eenvoudig uit. Hij onderscheidt twee stadia in de artistieke ontwikkeling: **1.** het presymbolisch stadium; en **2.** het stadium van het symboolgebruik.

De eerste periode kenmerkt zich door een eerste ontplooiing van de drie systemen (making, perceiving en feeling). Er vindt differentiatie plaats en de interactie tussen de systemen komt op gang. In de tweede periode gaat het kind de elementen van de kunst als symbolen opvatten en leert het deze op de juiste wijze - d.w.z. conform de heersende esthetische code - gebruiken.

Het is opmerkelijk dat Gardner wanneer hij de muzikale ontwikkeling apart behandelt, in het geheel niet aansluit op dit algemene ontwikkelingsmodel. Het ontdekken van de mogelijkheden die het muzikale medium biedt om gevoelens of gedachten te communiceren komt nergens aan de orde. Hij behandelt de muziek niet als een symboolsysteem maar beschrijft de muzikale ontwikkeling in muziektheoretische termen.

In de eerste jaren verwerft het kind volgens Gardner een algemene bekendheid met het fenomeen muziek en begint hij te experimenteren met liederen die hij heeft gehoord. Hij imiteert deze liederen, borduurt erop voort en leert losse gedeelten en motieven ervan herkennen. Rond zijn zesde jaar kan het kind al een zekere accuratesse hebben verworven in het waarnemen, vertolken en creëren van muziek. (1973, p.196). De competentie die men bij een kind van 6 a 7 jaar kan veronderstellen omschrijft Gardner aldus: "...a reasonably competent 7-year-old should understand the basic metrical properties of his musical system and the appropriate scales, harmonies, cadences, and groupings, even as he should be able, given some motives, to combine them into a musical unit that is appropriate for his culture, but not a complete copy of a work previously known." (1973, p.197)

Omdat Gardner in zijn beschrijving van de muzikale ontwikkeling nergens refereert aan de symbolische functie van muziek, is het beter zijn twee stadia zodanig te herformuleren dat recht wordt gedaan aan datgene waar deze stadia in feite over gaan: het zich eigen maken van de heersende muzikale code. De twee stadia kunnen we dan als volgt omschrijven:

I. Eerste omgang met het muzikale medium: luisteren, reageren, imiteren, 'babbling', neuriën, zingen;
II. Internalisering van het muzikale systeem. Omgang met de muziek conform de in de cultuur heersende muzikale code.

Aan dit gewijzigde model kunnen we nog een derde stadium toevoegen. Gardner zelf vindt het poneren van een derde stadium niet opportuun. Naar zijn mening is de muzikale ontwikkeling vanuit het oogpunt van kwalitatieve verandering op de leeftijd van circa zeven jaar reeds voltooid. Gardner draagt evenwel zelf materiaal aan dat duidt op verdere kwalitatieve veranderingen. Hij bespreekt eigen onderzoek waaruit blijkt dat adolescenten op een fundamenteel andere wijze met muziek omgaan dan jongere kinderen (1973, p.195). De pre-adolescente proefpersonen gaven zich volledig over aan de muziek die ze te horen kregen. Ze merkten de affectieve en kinesthetische effecten op en lieten hun associaties alle kanten opgaan. "They were proceeding from the musical event to a final decision." De adolescente proefpersonen baseerden hun reacties daarentegen op hun muzikale kennis. Zij probeerden de beluisterde muziek in verband te brengen met terminologie en categorieën die hun was bijgebracht. Met andere woorden: "they were proceeding from a structure to the particular musical event being evaluated." Hieruit en uit resultaten van ander onderzoek concludeert Gardner dat kinderen met de komst van formele operaties en een 'abstract attitude' ook ten aanzien van kunst een nieuwe houding ten aanzien van aannemen die hij karakteriseert als 'distanced'.

Ten aanzien van het componeren signaleert Gardner soortgelijke veranderingen bij adolescenten (1973, p.263). De componist(-in-spe) wordt zich bewust van de variëteit in stijlen en persoonlijkheden. Spontaan componeren maakt plaats voor een meer afstandelijke houding tot de muziek.

Gardners beschrijvingen van de muzikale ontwikkeling geven aanleiding tot het onderscheiden van twee kwalitatief verschillende wijzen van omgaan met muziek binnen het tweede stadium. Men kan dit stadium daarom uiteen laten vallen in twee stadia: één waarin men op niet-reflectieve wijze de heersende muzikale code internaliseert, en één waarin men een afstandelijke houding inneemt ten aanzien van de muzikale traditie. We krijgen dan het volgende beeld:

I. Eerste omgang met muzikale medium: luisteren, reageren, imiteren, 'babbling', neuriën, zingen.
II. Internalisering van het muzikale systeem. Omgang met de muziek conform de in de cultuur heersende muzikale code.
III. Bewustwording, afstandelijke en abstraherende houding, reflectie over muziek.

De relatie tussen het eerste en het tweede stadium laat zich karakteriseren als inclusie. Het tweede stadium bouwt voort op de ervaringen die men in het voorgaande stadium heeft opgedaan met het muzikale medium. Stadium II en III vertonen dezelfde soort relatie. De kennis van de muzikale code die men in het tweede stadium opdeed, is volledig opgenomen in het derde stadium. Stadium III includeert derhalve zijn voorganger.

4. De ontwikkelingstheorie van Gardner, Phelps en Wolf

Horizontale reconstructie

In een publikatie uit 1989 geven Gardner, Phelps en Wolf een interessante - zij het summiere - uiteenzetting van een ontwikkelingsmodel, waarvan de stadia gelijkenis vertonen met de drie stadia die ik hierboven aan Gardners *The Arts and Human Development* heb ontleend. Het *domein* waar de drie auteurs zich op richten is nog breder dan dat in Gardners boek: niet enkel de kunsten, maar 'symbolic domains' in het algemeen vormen het onderwerp. Zo vallen ook mathematiek en wetenschappen, voor zover ze zich bedienen van symboolsystemen, binnen het domein. Al is het domein erg breed, uit de voorbeelden die Gardner geeft blijkt dat hij hier vooral ook muziek en de andere kunsten op het oog heeft.

De *dimensie* waarop de auteurs zich richten is creativiteit. De stadia die zij poneren hebben, zullen we later argumenteren, echter een bredere portee dan het aspect van het creëren in de verschillende symboolsystemen.

Verticale reconstructie

Gardner et al. schetsen een ontwikkelingsmodel waarin drie fasen worden onderscheiden. Zij noemen deze stadia preconventioneel, conventioneel en postconventioneel (1989, p.93). Deze terminologie ontlenen zij aan Kohlbergs theorie over morele ontwikkeling.

In het *preconventionele* stadium staat de creativiteit nog los van de cultuur waarin het kind opgroeit. Het kind gaat bij het verkennen van de symbolische media zijn eigen weg. Waar hij op problemen stuit probeert hij hiervoor zelf een oplossing te vinden (1989, p.91).

In het *conventionele* stadium wordt het kind gevoelig voor heersende conventies - Gardner spreekt van *cultural dictates*. Het kind tracht zich hieraan in zijn creatieve arbeid zoveel mogelijk te conformeren. Het zoeken naar nieuwe wegen raakt op de achtergrond (1989, p.91-92).

Het *postconventionele* stadium wordt gekenmerkt door een kritische houding, met name ten aanzien van de conventies. De creatieve persoon neemt niet langer genoegen met het navolgen van de produkten van de cultuur waarvan hij deel uitmaakt. De creatieve persoon stelt zijn eigen doelen, en indien hij zich te veel ingeperkt weet door conventies, schuift hij deze terzijde. Dit beeld geldt niet voor iedereen: de kritische houding heeft

tot gevolg d. velen het creatieve werk opgeven en zich toeleggen op receptie. Men acht zich niet in staat een acceptabel niveau te bereiken. (1989, pp.90 en 92).

Gardner et al. laten zien dat het onderscheid tussen een preconventionele, een conventionele en postconventionele houding ook buiten het morele domein waardevol is. In de muziek laat het conventiebegrip zich in verband brengen met de heersende muzikale code(s). Wie zich in het preconventionele stadium bevindt heeft nog geen begrip van deze code. In het conventionele stadium oriënteert men zich niet alleen aan de muzikale code, maar zij vormt ook de maatstaf voor wat in de muziek acceptabel is. In het postconventionele stadium tenslotte neemt men bewust afstand van de conventies en stelt zich open voor muziek die niet beantwoordt aan de vertrouwde muzikale code. Een postconventionele houding maakt een systematische verruiming van de horizon mogelijk.

De relatie tussen het preconventionele en het conventionele stadium kan men het beste omschrijven als inclusie. Het conventionele stadium belichaamt een fundamenteel andere wijze van omgaan met muziek dan het preconventionele, maar niettemin wordt de ervaring die men in het eerste stadium van het medium heeft opgedaan, opgenomen in het tweede.

Ook het postconventionele stadium includeert zijn voorganger, het conventionele stadium. Conventies blijven een belangrijke rol spelen in het postconventionele stadium, al nemen ze nu een andere plaats in.

5. De theorie van Swanwick en Tillman

Horizontale reconstructie

Het meest uitgebreide stadiummodel ten aanzien van de muzikale ontwikkeling van het individu staat op naam van de Britse muziekpedagogen Keith Swanwick en June Tillman. (Swanwick & Tillman 1986; Swanwick 1988) Het *domein* is beperkter dan in de theorieën van Gardner: de theorie gaat slechts over muziek. De *ontwikkelingsdimensie* roept in eerste instantie vraagtekens op. De reconstructie van de stadia zoals die door Swanwick en Tillman is voltrokken vertoont een duidelijke breuklijn. De eerste drie van de vier stadia die ze onderscheiden, hebben betrekking op de muzikale produktie. Het vierde stadium daarentegen gaat over het reflecteren over de muzikale ervaring. Swanwick en Tillman lijken in hun model van muzikale ontwikkeling aldus twee dimensies te vermengen. Swanwick claimt echter dat het model betrekking heeft op 'musical understanding', muzikaal begrip.[3] De stadia vertegenwoordigen de relevante aspecten van alle vormen van omgaan met muziek, of het nu componeren, vertolken, luisteren of kritiseren betreft. Het spreekt vanzelf dat behalve muzikale composities ook de andere manieren van omgaan met muziek moeten worden onderzocht, voordat men werkelijk hard kan maken dat het model over de overkoepelende ontwikkelingsdimensie van het muzikaal begrip gaat.

Verticale reconstructie

Het ontwikkelingsmodel van Swanwick en Tillman laat zich als volgt schematiseren:

Stadium 1 (0-4 jaar)	*Mastery*	**Materials**
modi:		a. sensory
		b. manipulative
Stadium 2 (4-9 jaar)	*Imitation*	**Expresssion**
modi:		a. personal
		b. vernacular
Stadium 3 (10-15 jaar)	*Imaginative Play*	**Form**
modi:		a. speculative
		b. idiomatic
Stadium 4 (15+)	*Metacognition*	**Value**
modi:		a. symbolic
		b. systematic

Swanwick en Tillman onderscheiden vier stadia die elk een dubbele benaming krijgen. De eerste benaming is van algemene aard: mastery, imitation, imaginative play, metacognition. De tweede benaming geeft aan hoe men de algemene noties in het geval van muziek moet opvatten: materials, expression, form, value. De termen 'mastery', 'imitation' en 'imaginative play' zijn ontleend aan Piagets theorie van het kinderspel. De relevantie van deze theorie voor de muzikale ontwikkeling is echter twijfelachtig. Piagets categorieën zijn dermate algemeen dat men ze niet zomaar met één speciaal facet van muziek mag verbinden. Ik zal mij in mijn verdere bespreking voor wat betreft de eerste drie stadia dan ook verder niet bezighouden met de benamingen in de eerste kolom, maar mij richten op de muzikale benamingen in de tweede.

In elk van de vier stadia onderscheiden Swanwick en Tillman twee *modi* ('modes'). De modi vertegenwoordigen twee verschillende wijzen waarop men zich achtereenvolgens verhoudt tot het aspect van de muzikale beleving dat in een bepaald stadium centraal staat. De modi die in het schema met de letter *a* zijn aangegeven worden gekenmerkt door een betrokkenheid van het individu op zichzelf. De b-modi staan daarentegen in het teken van een dialogische relatie met de muzikale buitenwereld. De polariteit tussen de twee groepen modi is die tussen een subjectieve benadering enerzijds en een objectieve of subjectieve benadering anderzijds.

Het eerste stadium dat door Swanwick en Tillman wordt onderscheiden, staat in het teken van de omgang met het muzikale materiaal.

In de *'sensory mode'* wordt de aandacht van het kind hoofdzakelijk in beslag genomen door het fenomeen van de klank. Allerlei instrumenten en geluidbronnen worden uitgepro-

beerd, met name de mogelijkheden timbre en dynamiek. Tot enige organisatie van de geluidsequenties komt het nog niet.

De *'manipulative mode* kenmerkt zich door een interesse in de beheersing van het klankmateriaal. Het kind gaat oog krijgen voor technieken die bij het omgaan met instrumenten van belang zijn. De composities zijn lang en grillig, maar er verschijnt wel een regelmatige puls.

In het tweede stadium verschuift de aandacht van het kind naar het expressieve aspect van de muziek.

In de *'personal mode'* wendt het kind veranderingen in snelheid en dynamiek aan voor expressieve doeleinden. De expressie is persoonlijk en direct. Hoewel er sporen van elementaire muzikale frasen zijn, zien we nog maar weinig controle over de structuur. De muzikale invallen vertonen geen onderlinge coördinatie.

Dit verandert in de *'vernacular mode'*. De composities, die in deze periode aanzienlijk korter uitvallen dan in de vorige modus, beginnen zich te richten naar algemene muzikale conventies. Ritmische en melodische patronen doen hun intrede, frasen gaan zich richten naar eenheden van 2, 4 of 8 maten, terwijl ook technieken als ostinati en sequensen toegepast gaan worden. Composities zijn in deze periode vaak voorspelbaar en clichématig.

In het derde stadium staat de muzikale structuur centraal.

De *'speculative mode'* wordt gekenmerkt door een experimentele houding. Het kind stelt zich niet langer tevreden met clichématige composities. De originele vondsten in hun composities zijn echter niet altijd in evenwicht met de rest van het werk. Verder neemt de controle van puls en frase af vergeleken bij de voorgaande modus. Contrastwerking, variatie en andere mogelijkheden van muzikale structuren worden onderzocht. In de *'idiomatic mode'* worden originele vondsten t.a.v. de muzikale structuur geïntegreerd in een homogene stijl. De controle over de technische, expressieve en structurele facetten van het componeren wordt herwonnen en versterkt, hetgeen ook tot uiting komt in langere composities.

In het vierde stadium komt weer een nieuw aspect naar voren: metacognitie. Het individu wordt zich bewust van zijn gedachten en gevoelens t.a.v. muziek.

De *'symbolic mode'* kenmerkt zich door een groeiend bewustzijn van de subjectieve waarde van muziek. De adolescent gaat zich sterk identificeren met bepaalde musici en werken. Naast de intense beleving is er reflectie over muzikale ervaringen. Deze modus wordt niet door ieder individu bereikt.

De *'systematic mode'* is voor nog veel minder mensen weggelegd. In plaats van de preoccupatie met de eigen gevoelens zien we nu een systematische benadering van de muziek, die leidt tot de uitbreiding van het muzikale universum. In de compositie kan deze benadering leiden tot nieuwe compositietechnieken. In het spreken en schrijven

over muziek opent zij de mogelijkheid van vele nieuwe inzichten, die op hun beurt ook weer het componeren kunnen beïnvloeden.

In tegenstelling tot Gardner doet Swanwick duidelijke uitspraken over de relatie tussen de stadia. Swanwick merkt op dat "each one of these 'stages' or perhaps better *transformations*, is swept up into the succeeding developmental thrust. We do not merely pass through one of these modes but carry them forward with us into the next." (Swanwick 1988, p.63-64) De karakteristieken van de vroegere stadia worden dus bewaard in de latere. De relatie tussen de stadia kan men daarom het beste betitelen als inclusie.

6. Vergelijking van de drie theorieën

Indien we de relaties tussen de stadiamodellen die in de drie theorieën naar voren worden gebracht willen onderzoeken, moeten we zorgen dat de dimensies van de theorieën op een lijn worden gebracht. Er liggen op het eerste gezicht duidelijke verschillen: in Gardner I (1973) gaat het over drie systemen (perceiving, acting en feeling), in Gardner II over creativiteit, en in Swanwick en Tillman gaat het om muzikaal begrip. Zonder ons in vreemde bochten te hoeven wringen kunnen we beide theorieën van Gardner echter zo interpreteren, dat ze ook over muzikaal begrip gaan.

In Gardner I wordt de muzikale ontwikkeling vrijwel geheel in cognitieve termen beschreven. Over het 'feeling system' heeft Gardner in dit verband praktisch niets te zeggen. Blijven over 'perceiving' en 'acting'. Dat Gardner deze twee activiteiten kan samen nemen komt, doordat zowel muzikale waarneming als muzikaal handelen gestuurd worden door het muzikaal begrip. We kunnen Gardners verhaal over muzikale ontwikkeling daarom ook opvatten als betrekking hebbend op de dimensie die de verschillende manieren van omgaan met muziek overkoepelt: de dimensie van het muzikaal begrip.

In Gardner II is de ontwikkelingsdimensie weliswaar die van de creativiteit, maar de termen preconventioneel, conventioneel en postconventioneel hebben in de eerste plaats betrekking op het soort begrip dat men van het domein in kwestie heeft. Niet alleen op de componist, maar ook op de luisteraar, de vertolker en de beoordelaar zijn het preconventionele, het conventionele en het postconventionele stadium, zoals beschreven in paragraaf 4, van toepassing.

Alle drie de theorieën werpen licht op de ontwikkelingsdimensie van het muzikaal begrip. De verschillen blijven echter groot. Elke theorie behandelt andere aspecten van het muzikaal begrip, hetgeen leidt tot verschillende criteria voor de afbakening van de stadia. In het geval van Gardner I-a betreffen de criteria de vraag in hoeverre de muzikale ervaring bemiddeld is door (impliciet of expliciet) begrip van de muzikale code. Bij Gardner II gaat het er daarentegen om hoe men zich tot de muzikale traditie verhoudt. Weer andere criteria zijn bepalend in het model van Swanwick en Tillman. Hier staat de vraag centraal welk aspect van de muzikale ervaring (klank, expressie, structuur, metacognitie) dominerend is in het omgaan met muziek. Een punt van verschil tussen de Gardner I-a en Gardner II enerzijds en de theorie van Swanwick en Tillman anderzijds is, dat de laatste theorie een pendelbeweging kent tussen een subjectieve

en een intersubjectieve/objectieve pool. Vanwege deze divergenties kan men stadia van verschillende theorieën, nog afgezien van de verschillen in de gedetailleerdheid, niet met elkaar vereenzelvigen. Toch vertonen verscheidene stadia inhoudelijk interessante overeenkomsten. In onderstaand schema is weergegeven hoe de relaties tussen de verschillende stadiummodellen kunnen worden weergegeven.

Ontwikkeling van het muzikaal begrip

Gardner (1973), geamendeerd (1986)	Gardner e.a. (1989)	Swanwick & Tillman
I. vrije verkenning	1. preconventioneel	1a. sensorisch
II. impliciet muzikaal begrip	2. conventioneel	1b. manipulatief
		2a. persoonlijk
		2b. 'vernacular'
		3a. speculatief
III. distantie en bewustwording		4a. symbolisch
	3. postconventioneel	4b. systematisch

Het schema spreekt grotendeels voor zich, en ik beperk me dan ook tot de bespreking van enkele punten.

Hoewel ze op het eerste gezicht op elkaar lijken, vertegenwoordigen stadium III van GardnerI-a en stadium 3 van Gardner II niet hetzelfde soort muzikaal begrip. Het aannemen van afstandelijke attitude hoeft niet per se gepaard te gaan met het ter discussie stellen van bestaande conventies. Een postconventionele houding veronderstelt weliswaar bewustwording en distantie, maar het omgekeerde is niet het geval. Het postconventionele stadium is dan ook lager geplaatst dan het derde stadium van Gardner I-a om aan te geven dat het hier een latere fase in de ontwikkeling betreft.

De stadiummodellen die onderling de meeste discrepanties vertonen zijn die van Gardner Phelps en Wolf enerzijds en die van Swanwick en Tillman anderzijds. Tegenover het conventionele stadium in Gardner II staan maar liefst 6 modi in het model van Swanwick en Tillman. Slechts drie daarvan, de modi 1b, 2b en 3b zijn inhoudelijk in overeenstemming met een conventionele houding. De modi 2a, 3a en 4a benadrukken daarentegen de persoonlijke inventie en beleving.

7. Evaluatieve claims ten aanzien van muzikale ontwikkeling

Hoewel in alle drie de theorieën impliciet of expliciet evaluatieve claims naar voren komen ten aanzien van de opeenvolging van de stadia, houdt geen van de auteurs zich bezig met het uitwerken of rechtvaardigen van een criterium voor vooruitgang. Daarom

zal ik zelf een criterium voorstellen en nagaan welke evaluatieve claims daaruit voortvloeien voor de drie ontwikkelingsmodellen.

Het domein van de kunsten onderscheidt zich in die zin dat het meer dan andere domeinen in zichzelf besloten is. In de kunsten staat de esthetische ervaring centraal. Zij vormt een doel op zichzelf en hoeft niet in dienst te staan van enig praktisch belang. Gegeven het specifieke karakter van de kunsten is het niet verwonderlijk dat gezaghebbende evaluatieve criteria die in andere domeinen worden gehanteerd, niet volledig geschikt zijn voor de beoordeling van de muzikale ontwikkeling. Rest (1983, p.575) noemt bijvoorbeeld drie typen argumenten voor het prefereren van latere stadia: 1. elk stadium in de sequentie vertoont meer differentiatie en integratie dan zijn voorganger; 2. elk later stadium bedient zich van cognitieve operaties die meer reversibel en geëquilibreerd zijn; 3. elk later stadium vertegenwoordigt een meer omvattende kijk op de maatschappij.

Om met het laatste argument te beginnen: kennis van de maatschappij speelt op zijn best een perifere rol in de muziek, waar men primair gericht is op het muziekwerk zelf en niet op een achterliggende werkelijkheid.

De van Piaget afkomstige noties van reversibiliteit en equilibratie hebben betrekking op logische operaties. Voor de muzikale ervaring, die zich juist kenmerkt door concreetheid, lijken dit soort abstracte operaties minder relevant te zijn.

De begrippen differentiatie en integratie zijn beter toepasbaar op de muzikale ontwikkeling. Een toegenomen differentiatie en integratie is op zichzelf evenwel geen voldoende rechtvaardiging voor een evaluatieve claim. Differentiatie en integratie vormen immers geen doel op zichzelf. In het cognitieve en morele domein leiden zij tot een adequater begrip van de zaak. In het esthetische domein vormen zij slechts één aspect van wat naar mijn mening het centrale evaluatieve criterium in het esthetische domein lijkt te zijn: de *rijkdom* van de muzikale ervaring. Dit criterium laat zich verbinden met de ontwikkeling van het muzikaal begrip. Zoals ik al opmerkte hangt de wijze waarop men muziek ervaart sterk af van het niveau van muzikaal begrip dat men heeft. Hoe groter het muzikaal begrip, hoe rijker de muzikale ervaring. Derhalve kunnen we het niveau van het muzikaal begrip als maatstaf hanteren om te bepalen of een stadium in de muzikale ontwikkeling een verbetering betekent ten opzichte van zijn voorganger.

Wat betekent dit nu voor de drie ontwikkelingstheorieën? Voor alle stadia in elk van de drie ontwikkelingsmodellen geldt dat zij hun voorganger - mits die aanwezig is - includeren. Bij inclusie wordt het oude stadium opgenomen in het nieuwe. Het muzikaal begrip van het voorgaande stadium is dus nog volledig aanwezig in het nieuwe stadium. En omdat het nieuwe stadium bovendien een nieuw type muzikaal begrip met zich meebrengt, is er ten opzichte van het oude stadium een toename van het niveau van het muzikaal begrip.

Dit betekent dat ten aanzien van alle drie de stadiummodellen evaluatieve claims gerechtvaardigd kunnen worden. Elk nieuw stadium houdt een verbetering in ten opzichte

van zijn voorganger in die zin dat de muzikale ervaring als gevolg van een toegenomen begrip rijker is dan voorheen.

Deze conclusie is in overeenstemming met Swanwick positie: "The extent to which a person is able to respond to music depends significantly on the range of developmental modes that are open to him or her." (1982, p.82) Het uiteindelijke doel van muziekleraren moet volgens Swanwick zijn dat mensen muziek op alle door de acht modi belichaamde niveaus van muzikale beleving leren waarderen. Dit ideaal wordt dichter benaderd naarmate men meer stadia doorlopen heeft. Elk later stadium includeert de modi van de vorige stadia, zodat men in latere stadia muziek op een meer omvattende wijze kan beleven dan in vroegere.

8. Muzikale ontwikkeling en muziekonderwijs

Theorieën over muzikale ontwikkeling kunnen van groot nut zijn voor het muziekonderwijs. Ze bieden de mogelijkheid voor systematische curriculumopbouw. De ontwikkelingstheorieën geven een beeld van de verschillende manieren waarop kinderen op verschillende leeftijden met muziek omgaan. Met behulp van dit beeld kan men uitmaken welke typen leerstof op welk tijdstip zinvol zijn.

Met name de theorie van Swanwick en Tillman biedt veel aanknopingspunten, omdat zij verschillende aspecten van de muzikale ervaring in een ontwikkelingsrelatie plaatst. Uit het model volgt dat men bij de allerjongste kinderen het accent dient te leggen op het ontdekken van de zintuiglijke facetten van klank en dynamiek. Kinderen zouden de gelegenheid moeten krijgen kennis te maken met de mogelijkheden van de verschillende instrumenten. Het verwerven van een zekere beheersing van de klankbronnen is een volgende stap. Al spoedig dient de docent dan het accent te verleggen naar de expressieve kanten van de muziek. Het kind moet worden gestimuleerd in zijn muzikale produktie tot persoonlijke expressie te komen. Daarnaast moet het onderwijs erop gericht zijn het kind in te wijden in de heersende muzikale code(s), zodat het kind zich leert bedienen van algemeen aanvaarde conventies met betrekking tot muzikale expressie. Bij kinderen vanaf circa tien jaar dient de aandacht nog sterker te worden gericht op de muzikale structuur. De aandacht gaat nu uit naar de functie van regelmaat en herhaling, maar ook naar die van contrasten en verrassende wendingen. Experimenten kunnen worden gestimuleerd, maar mogen nooit een doel op zichzelf gaan vormen. De docent dient er in zijn coaching op aan te sturen dat kinderen een stijl van improviseren ontwikkelen die evenwichtig is en toch niet clichématig.

Zowel uit de theorie van Swanwick en Tillman als uit Gardner I en Gardner II kan worden afgeleid dat zich op de middelbare school geheel nieuwe mogelijkheden openen. Terwijl het onderwijs op de basisschool geheel in dienst staat van de concrete muzikale ervaring, is er op de middelbare school plaats voor bewustwording en abstractie. Veel nieuwe opties dienen zich aan, maar er is ook voorzichtigheid geboden. De muziekleraar moet beseffen dat adolescenten vaak zeer uitgesproken muzikale voorkeuren hebben en zich sterk met 'hun' muziek identificeren. De docent kan hieraan niet voorbijgaan, maar moet juist proberen hierop in te spelen. Het spreken over de eigen muzikale

ervaringen kan een goede ingang vormen tot 'metacognitieve' disciplines als analyse en muziekesthetiek. Van favoriete muziekwerken kan de docent de muzikale opbouw onder de loep nemen. Het mes snijdt zo aan twee kanten: enerzijds leren de leerlingen hun eigen muziek nader kennen, anderzijds maken ze kennis met de beginselen van de muzikale analyse. De esthetische opvattingen die impliciet aanwezig zijn in de muzikale oordelen van adolescenten, kunnen worden geëxpliciteerd en worden geconfronteerd met alternatieve esthetische posities. Behalve met analyse en muziekesthetiek kan men kinderen op de middelbare school tevens kennis laten maken met muziekgeschiedenis. Ook dit onderdeel veronderstelt het vermogen afstand te nemen van de vertrouwde muzikale code en moet daarom pas relatief laat in het curriculum worden opgenomen.

Muziekonderwijs dat zich op de hierboven geschetste wijze laat inspireren door het ontwikkelingsmodel van Swanwick en Tillman wijkt in sterke mate af van traditioneel onderwijs, met name wat de benadering van de jongste kinderen betreft. De traditionele aanpak, die hoofdzakelijk draait om het leren zingen van bestaande liederen schiet op verscheidene punten tekort. In de eerste plaats komt zij niet tegemoet aan de fascinatie die jonge kinderen hebben voor het fenomeen van de klank. Kinderen zouden in aanraking moeten komen met allerlei instrumenten, niet alleen maar met de menselijke stem en het begeleidingsinstrument dat eventueel bij het zingen wordt gebruikt. Daarnaast zijn kinderliederen te beperkt om kinderen een beeld te geven van de mogelijkheden tot expressie die de muziek biedt. Zo'n beeld kan het kind alleen krijgen als het kennis maakt met een brede scala van muzikale genres en stijlen.

De traditionele aanpak schiet vooral ook tekort waar het de inbreng van het kind zelf betreft. Het ontwikkelingsmodel van Swanwick en Tillman wordt gekenmerkt door een afwisseling van modi waarin een subjectieve benadering van de muziek voorop staat en modi waarin een dialoog met de muzikale buitenwereld bepalend is. Muziekonderwijs dat zich beperkt tot het inwijden van kinderen in de muzikale traditie doet geen recht aan deze dualiteit. Kinderen moet ook de kans worden geboden de muziek zelf te ontdekken en zich individueel in dit medium te uiten.

Hoewel de docent in het curriculum duidelijke accenten kan aanbrengen in overeenstemming met het stadium waarin zijn leerlingen zich bevinden, mag het onderwijs nooit eenzijdig gericht zijn op de kenmerken van één bepaald stadium of modus. In de eerste plaats moet men rekening houden met verschillen tussen individuen voor wat betreft het tempo van muzikale ontwikkeling. Belangrijker nog is echter dat de kenmerken van vroegere stadia aanwezig blijven in de latere stadia. Muziekonderwijs dat zich baseert op het ontwikkelingsmodel van Swanwick en Tillman wordt gekenmerkt door een toenemende complexiteit. Nieuwe aspecten die in het curriculum worden geïntroduceerd, vervangen reeds vertrouwde aspecten niet, maar completeren deze.

Een belangrijke vraag is of het muziekonderwijs enkel tot taak heeft de leerstof af te stemmen op de actuele stand van ontwikkeling of dat het onderwijs tevens het ontwikkelingstempo dient te beïnvloeden. Men kan in dit verband twee typen leerinhouden onderscheiden: leerinhouden die in overeenstemming zijn met het stadium waarin het individu zich bevindt en leerinhouden die anticiperen op het eerstvolgende stadium (Van Haaften et al. 1986, p.191). Leerinhouden die overeenkomen met het vigerende

stadium beogen een versterking van het type muzikaal begrip dat het kind op dat moment heeft. Een voorbeeld hiervan is: onderwijs in de expressieve mogelijkheden van het medium aan kinderen die zich in het tweede stadium van Swanwick en Tillman bevinden. Het leren is kwantitatief van aard: het leidt tot een toename van het muzikaal begrip dat kenmerkend is voor het stadium waarin het individu verkeert.

Leerinhouden die anticiperen op het eerstvolgende stadium zijn in feite net te hoog gegrepen voor het lerende individu. Ze hebben tot doel het individu rijp te maken voor een nieuw soort muzikaal begrip. Als voorbeeld nemen we weer Swanwicks tweede stadium. Bij kinderen die zich hoofdzakelijk richten op de expressieve werking van klankmateriaal, kunnen we proberen de aandacht te vestigen op formele principes als voor- en nazin, refreinvormen etc. Het leren waarop deze anticiperende leerinhouden aansturen, is kwalitatief van aard: het beoogde muzikaal begrip is van een ander type dan het muzikaal begrip dat het kind zich tot dusver heeft eigen gemaakt.

Door als opvoeder telkens te anticiperen op het eerstvolgende stadium oefent men een stimulerende invloed uit op de muzikale ontwikkeling. We hebben in de voorgaande paragraaf gezien dat in elk van de drie ontwikkelingsmodellen elk volgend stadium een verrijking van de muzikale ervaring inhoudt. Dit betekent dat het stimuleren van de muzikale ontwikkeling volgens deze ontwikkelingspatronen gerechtvaardigd is. Maar hoe ver mag de bevordering van muzikale ontwikkeling reiken? Zijn pogingen de ontwikkeling te versnellen gewenst?

Het zou te ver gaan elke versnelling, hoe gering ook, af te wijzen. Wat wel afgewezen dient te worden, is een benadering die een maximale versnelling tot doel heeft. Ten eerste brengt een leersituatie waarin kinderen steeds op hun tenen moeten lopen, het gevaar met zich mee dat kinderen hun plezier in muziek gaan verliezen. Bij kinderen die telkens geconfronteerd worden met leerstof die ze niet of maar net aankunnen kan zich een gevoel van muzikale incompetentie ontwikkelen. Een dergelijk gevoel heeft vaak funeste gevolgen voor de omgang met muziek: mensen mijden liever muziek en houden zich met iets bezig waarmee ze zich meer vertrouwd voelen.

Een rigoureuze versnelling van de muzikale ontwikkeling is verder niet gewenst, omdat zij ten koste gaat van kwantitatieve leerprocessen. Het heeft geen zin naar een volgend stadium te gaan als men het muzikaal begrip dat bepalend is voor het vorige stadium nog niet voldoende beheerst. Als voorbeeld nemen we weer Swanwicks tweede stadium. Een kind dat zich voldoende inzicht heeft verworven in de expressieve eigenschappen van het medium, kan in het derde stadium leren muzikale vormprincipes zo aan te wenden, dat deze de expressieve werking versterken. Voor een kind dat nog maar amper de kans heeft gehad zich expressieve eigenschappen van het klankmedium eigen te maken, ligt dat anders. Men kan het wellicht zover brengen, dat het allerlei vormprincipes toepast, maar de muzikale vormen zullen leeg zijn, zonder werkelijk muzikale zeggingskracht.

De muzikale opvoeding dient bij te dragen aan de stabilisatie van de verschillende vormen van muzikaal begrip. Pogingen het ontwikkelingsproces zo snel mogelijk te laten verlopen zijn niet in overeenstemming met dit streven. Het stimuleren van de

muzikale ontwikkeling kunnen we daarom beter opvatten als het zorg dragen voor twee zaken. Het eerste is het waarborgen van de voortgang van de muzikale ontwikkeling. Stagnatie dient te worden voorkomen: in een volgend stadium is het kind immers beter af dan in het huidige. Daarnaast dient men ervoor te zorgen dat de verwerving van een nieuwe vorm van muzikaal begrip zo soepel mogelijk verloopt. Dit doet men door geleidelijk aan leerinhouden te introduceren die in overeenstemming zijn met het type muzikaal begrip dat bepalend is voor het eerstvolgende stadium.

Summary

In this article three theories of musical development are elucidated with the help of a metatheoretical framework. Relations between the three theories are discussed and it is argued that in each of the three theories later stages can be considered as improvements on their forerunners. Finally, the relevance of these developmental theories for music education is discussed.

Correspondentieadres: C.H. Koopman, K.U. Nijmegen, Vakgroep Algemene Pedagogiek, Montessorilaan 3, 6500 HE Nijmegen, Nederland

Noten

1.Een andere versie van dit artikel wordt binnenkort onder de titel 'Stage theories of musical development' gepubliceerd in het "*Journal of Aesthetic Education*".

2.Een uitzondering hierop vormt het vierde stadium in de theorie van Swanwick en Tillman. Het moet worden betwijfeld of dit stadium noodzakelijkerwijs veronderstelt dat drie voorgaande stadia allen zijn doorlopen. Daarmee lijkt de theorie niet aan de vijfde voorwaarde te voldoen.

3. Deze informatie dank ik aan persoonlijke communicatie met Swanwick.

Literatuur

Haaften, A.W. van (1990). The Justification of Conceptual Development Claims. *Journal of Philosophy of Education 24*(1), 51-69.

Haaften, A.W. van, Korthals, M., Widdershoven, G.A.M., Mul, J. de, & Snik, G.L.M. (1986). *Ontwikkelingsfilosofie.* Muiderberg, 1986.

Hargreaves, D.J. (1986). *The Developmental Psychology of Music.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hargreaves, D.J., & Zimmerman, M.P. (1992). Developmental Theories of Music Learning. In R. Colwell (red.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning.* New York: Schirmer, p.377-391.

Gardner, H. (1973). *The Arts and Human Development. A Psychological Study of the Artistic Process.* New York: Wiley.

Gardner, H., Phelps, E., & Wolf, D.P. (1990). The Roots of Adult Creativity in Children's Symbolic Products. In Ch. N. Alexander en E.J. Langer (red.), *Higher Stages of Human Development*(pp.79-96). Oxford: Oxford University Press.

Rest, J.R. (1983). Morality. In J.H. Flavell en E. Markmann (red.), *Handbook of Child Psychology. Volume III: Cognitive Development* (pp.556-629). New York: Wiley.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education.* London: Routledge.

Swanwick, K., & Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: a Study of Children's Compositions. *British Journal of Music Education 3*(3), 305-339. (Nederlandse vertaling: Swanwick, K., & Tillman, J. (1988). De stadia in de muzikale ontwikkeling van kinderen (2 delen). *Kunsten en Educatie 1*(1), 45-55 en *1*(2), 20-33.).

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 17.5 Kunstonderwijs en kunstzinnige vorming
Swidoc trefwoorden:
muzikale ontwikkeling
stadiumtheorieën
ontwikkelingsfilosofie

Ped. T. 19 (1994), nr. 4, p. 287-303

Pedagogisch grondslagenonderzoek

G. SNIK, W. VAN HAAFTEN en A. TELLINGS

Samenvatting

Dit artikel geeft een systematische beschrijving van een van de centrale taken van de wijsgerige of theoretische pedagogiek: het pedagogisch grondslagenonderzoek. Na een onderscheiding tussen verschillende niveaus van reflectie in de pedagogiek volgt een gedetailleerde karakterisering van dit type onderzoek. Eerst wordt de verhouding tussen concepten en grondslagen, en tussen conceptuele analyse en grondslagenonderzoek nader bepaald. Dan worden de voornaamste stappen in het pedagogisch grondslagenonderzoek beschreven: materiële analyse, grondslagenanalyse, en grondslagenkritiek. De laatste stap is de belangrijkste: deze betreft de vraag naar de geldigheid van vooronderstellingen van pedagogische uitsprakensystemen. Tenslotte wordt kort ingegaan op de problematiek van de rechtvaardiging van geldigheidsaanspraken op dit niveau.

1. Inleiding

In dit artikel willen we een beeld geven van een van de centrale taken van de wijsgerige of theoretische pedagogiek: het pedagogisch grondslagenonderzoek. Dit onderzoek concentreert zich op de onderliggende ideeën en visies, die het pedagogisch denken en handelen structureren. Voorwerp van analyse zijn antropologische en sociaal-filosofische, kennis- en wetenschapstheoretische, en (meta-)ethische vooronderstellingen van opvoedingspraktijk en opvoedingswetenschap. Dit deel van het pedagogisch onderzoek wordt gekenmerkt door een eigen werkwijze, en resulteert in een uitsprakensysteem dat niet samenvalt met dat van de praktische pedagogiek of de (empirische) opvoedingswetenschap.

We verduidelijken op welke uitgangspunten het pedagogisch grondslagenonderzoek gebaseerd is en wat de eigen aard van dit onderzoek uitmaakt. We zullen nagaan van welke methoden het grondslagenonderzoek zich bedient en welke stappen erin onderscheiden kunnen worden.

Vooraf willen we opmerken dat hierover verschillende opvattingen mogelijk zijn. Nog niet zo lang geleden was het gebruikelijk om wijsgerige pedagogiek te zien als een vorm van praktische filosofie. In een paar lijnen schetsen we de verschillen tussen deze zienswijze en het idee van grondslagenonderzoek dat wij voorstaan (vgl. Van Haaften, 1984). Gemeenschappelijk in beide opvattingen is het inzicht dat wijsgerige pedagogiek zich bezig houdt met de fundamenten van de opvoeding. De verschillen betreffen de relatie tussen fundament, wetenschap, en praktijk.

In het idee van een *wijsgerige pedagogiek als praktische filosofie* worden filosofie, pedagogiek, en opvoedingspraktijk begrepen als activiteiten die in elkaars verlengde liggen. De filosofie poneert een aantal eerste beginselen, waarin een inzicht verwoord wordt in de structuur en de zin van de werkelijkheid. Deze eerste beginselen impliceren opvattingen over de fundamenten en de doelen van de opvoeding. Uit deze grondleggende inzichten worden vervolgens, al dan niet met behulp van aanvullende empirische data, concrete richtlijnen voor het pedagogisch handelen afgeleid of beredeneerd. Uiteindelijk is het de filosoof die de opvoeder zegt wat er gedaan moet worden. Pedagogiek is filosofie in praktijk gebracht.

In het idee van *wijsgerige pedagogiek als pedagogisch grondslagenonderzoek* worden wijsgerige pedagogiek, pedagogiek, en opvoeding niet in elkaars verlengde geplaatst, maar gezien als kwalitatief verschillende en niet tot elkaar te herleiden componenten binnen het geheel van de pedagogiek. De wijsgerig pedagoog fluistert de pedagoog niet in wat hij moet doen. Dat kan de wijsgerig pedagoog (qua wijsgerig pedagoog) niet, ook al zou hij het willen. Het geven van concrete richtlijnen voor het handelen vereist een (empirisch) inzicht in meestentijds situatiebepaalde handelingsmogelijkheden, dat niet kan worden afgeleid uit de grondslagen van opvoeding en opvoedingswetenschap. Concrete richtlijnen voor de opvoeding vergen ook normatieve keuzen, en ook die volgen niet rechtstreeks uit de grondslagen. Wel is het zo dat grondslagen de ruimte scheppen èn limiteren, waarbinnen, in opvoedingswetenschap en opvoedingspraktijk, empirische beweringen en normatieve keuzen geformuleerd en gerechtvaardigd kunnen worden. Deze grondslagen zijn voorwerp van onderzoek van de wijsgerige pedagogiek.

Deze laatste opvatting over aard en taak van de wijsgerige pedagogiek treffen we (in verschillende bewoordingen) aan in diverse stromingen in het denken over opvoeding en opvoedingswetenschap, zoals de fenomenologische, de conceptueel-analytische en de transcendentaal-kritische pedagogiek (Snik, 1990). Wijsgerige pedagogiek wordt opgevat als een meta-theoretische reflectie op de vooronderstellingen die aan de praktijk en de wetenschap ten grondslag liggen. Het is vanwege deze gemeenschappelijke visie dat het werk dat in de verschillende scholen verricht wordt, veel overeenkomsten vertoont. Centraal staan dikwijls pedagogische sleutelbegrippen, zoals opvoeding, ontwikkeling, vorming, onderwijs, leren, opvoedbaarheid, indoctrinatie, persoon, de pedagogische relatie. Voorwerp van onderzoek zijn pedagogische theorieën, zoals Kohlbergs theorie over morele ontwikkeling; en pedagogische opvattingen van opvoeders, zoals bijvoorbeeld ten aanzien van doelen en methoden van de dovenopvoeding. Doel van het onderzoek is het expliciet maken en analyseren van de vooronderstellingen die in zulke pedagogische begrippen, theorieën en praktijken besloten liggen.

2. Vier niveaus in de pedagogiek

Een belangrijk uitgangspunt dat deze scholen gemeen hebben, is dat binnen 'het geheel der pedagogiek' een aantal niveaus onderscheiden kunnen worden (Klafki, 1967; Brezinka, 1978). Reden voor deze onderscheiding is ten eerste dat die niveaus uiteenlopende graden van systematisering en reflectie laten zien. Daarnaast worden

ze gekenmerkt door heel verschillende activiteiten en daarbij behorende uitsprakensystemen die niet tot elkaar herleidbaar zijn.

Het *eerste* niveau is dat van de pedagogische praktijk. Pedagogische praktijken zijn: opvoeding, onderwijs, hulpverlening. Het doel van zulke activiteiten is niet 'de werkelijkheid leren kennen' maar 'de werkelijkheid veranderen' (Langford, 1973). Dit omvat ook het handelen dat gericht is op het handhaven van een bestaande toestand (als er niet gehandeld zou zijn, zou een ongewenste verandering zijn ingetreden) en het nalaten van een handeling waardoor een gewenste verandering optreedt (niet-handelen is ook handelen). Pedagogische activiteiten zijn gericht op de ontwikkeling van het kind, op leerprocessen en gedragsveranderingen (Brezinka, 1979). Of, zoals de ouden het deftig formuleerden, opvoeding is gericht op het realiseren van de ideale mens in de empirische mens (Kohnstamm); opvoeding bestaat in de inzet van middelen met het doel de kloof te overbruggen tussen het beeld dat de opvoeder heeft van 'hoe het kind is' en het pedagogische ideaal 'hoe het kind behoort te zijn' (Strasser). We zouden deze gedachte momenteel anders verwoorden maar in de kern van de zaak blijft ze juist.

Praktijk en theorie worden vaak tegenover elkaar geplaatst. Mensen van de praktijk staan soms zelfs vijandig tegenover theorie. Een dergelijk practicisme is echter onhoudbaar. Iedere pedagogische activiteit impliceert theorie, elke pedagogische handeling omvat een denkmoment (Langeveld, 1942). Iedere opvoeder gaat te werk vanuit opvattingen over wat feitelijk het geval is, over wat mogelijk is, en over wat wenselijk, geboden of verboden is. Wel zijn er graden van theoretisch bewustzijn: van spreekwoord of slagzin tot systematische theorie (Weniger, 1975).

Zijn theorie en praktijk op het eerste niveau dus volledig met elkaar verstrengeld, op het *tweede* niveau zijn ze al gemakkelijker te onderscheiden. Dit is het niveau van het nadenken over opvoeding en het geven van suggesties voor de dagelijkse praktijk. Kinderen feitelijk opvoeden (vanuit opvattingen over de doelen en middelen in het achterhoofd) is iets anders dan het op schrift stellen van een opvoedingsleer voor die praktijk, in boek (Spock) of tijdschrift (Ouders van Nu). Gunning duidde dit onderscheid aan met behulp van de termen 'pedagogie' en 'pedagogiek'. Pedagogie is het handelen van opvoeders; dit handelen is op kinderen gericht. Pedagogiek is een leer voor de pedagogie; zo'n pedagogiek is niet voor kinderen maar voor opvoeders bestemd. Zo'n min of meer systematisch geheel van richtlijnen voor het opvoedend handelen wordt ook wel een praktische pedagogiek genoemd (Brezinka, 1978). Een praktische pedagogiek doet prescriptieve uitspraken over idealen en doelen van de opvoeding en selecteert middelen om ze te realiseren.

Het *derde* niveau is dat van de pedagogische wetenschap. Waar opvoedingspraktijk en praktische pedagogiek gericht zijn op het veranderen van de werkelijkheid, is de pedagogische wetenschap uit op het kennen van de werkelijkheid (Langford, 1973). Opvoedingspraktijk en opvoedingswetenschap zijn verschillende activiteiten met verschillende doelen. Wel houden die doelen verband met elkaar. Opvoedingswetenschap staat in dienst van de praktijk: onze kennis van de opvoedingswerkelijkheid gebruiken we om die werkelijkheid te veranderen. Over dit uitgangspunt is iedereen het eens. Omstreden is, hoe de relatie tussen wetenschap en praktijk gedacht moet worden, met

andere woorden wat precies de taken van de opvoedingswetenschap zijn. Moet de wetenschapper zich beperken tot de feiten, tot de opvoedingsmiddelen en ontwikkelings*mogelijkheden*; of mag (moet) hij daarnaast normatieve uitspraken doen over doelen, idealen en ontwikkelings*wenselijkheden* (König, 1975; Ruhloff, 1979; Zecha, 1984)? Omstreden is dan ook wat het karakter van de opvoedingswetenschap is, en daarmee verband houdend, van welke methoden zij gebruik dient te maken: gaat het om een empirisch-analytische of een hermeneutische, een poietische of een praktische wetenschap (Brüggen, 1980; Böhm, 1985)? Hoe de pedagogisch wetenschapper te werk gaat, hangt af van zijn (impliciete) wetenschapschapstheoretische grondslagen.

Ook de verhouding tussen praktische pedagogiek en opvoedingswetenschap, dus tussen het tweede en het derde niveau, wordt hierdoor bepaald. Brezinka is van oordeel dat de pedagogische wetenschap zich moet beperken tot de empirische discussie. Normen, doelen en idealen zijn afhankelijk van levensbeschouwelijke keuzen die het rationele te boven gaan, en horen daarom wel in de praktische pedagogiek maar niet in de pedagogische wetenschap thuis. Anderen vinden daarentegen dat over normen en doelen wel degelijk rationeel valt te twisten. Inhoudelijke pedagogisch-ethische discussies kunnen binnen de opvoedingswetenschap gevoerd worden zonder dat zij daarmee haar karakter van wetenschap prijsgeeft.

Het *vierde* niveau, tenslotte, is dat van het grondslagenonderzoek. Voorwerp van onderzoek zijn de uitgangspunten en vooronderstellingen van opvoeding en opvoedingswetenschap. Op de eerste drie niveaus in de pedagogiek worden deze uitgangspunten gehanteerd, op het vierde niveau worden ze gethematiseerd.

3. Grondslagen

Voordat we nader ingaan op de verschillende stappen die in het grondslagenonderzoek onderscheiden kunnen worden (par. 4), willen we enkele opmerkingen maken over het karakter van grondslagen, over de relatie daarvan met concepten en conceptuele structuren, en over het praktische belang van het onderzoek op dit vierde niveau.

3.1 Grondslagen als absolute presupposities

In het algemeen kunnen twee typen vooronderstellingen onderscheiden worden, door Collingwood (1940) aangeduid als relatieve en absolute presupposities. Relatieve presupposities zijn inhoudelijke oordelen die stilzwijgend met een taaluiting zijn geïmpliceerd. Zo wordt met de vraag 'Wanneer houd je op, je vrouw te slaan?' verondersteld dat de toegesproken persoon zijn vrouw slaat. Dit is een feitelijke implicatie van de vraag. Er is ook een onuitgesproken normatieve presuppositie in het geding: je behoort je vrouw niet te slaan. Als een onderwijzer aan zijn collega vraagt 'Wat ga je doen aan dat gepest tussen de leerlingen van je klas?' worden eveneens feitelijke en normatieve vooronderstellingen gemaakt: de leerlingen pesten elkaar, en met dat pesten moet het afgelopen zijn.

Absolute presupposities zijn vooronderstellingen die ten grondslag liggen aan inhoudelijke taaluitingen en hun relatieve presupposities. Bijvoorbeeld is met de vraag 'Wanneer houd je op, je vrouw te slaan?' ook een bepaald mensbeeld voorondersteld, waarin iemand verantwoordelijk gesteld kan worden voor zijn daden. Ook wanneer bepaalde relatieve presupposities ten onrechte gemaakt blijken te worden (ik sla mijn vrouw niet) blijft de absolute presuppositie staan. Een absolute presuppositie van de vraag 'Wat ga je doen aan het pesten in je klas?' is een zekere mate van pedagogisch optimisme, het idee dat pedagogische beïnvloeding mogelijk is. Grondslagen hebben het karakter van zulke absolute presupposities. Overigens werden ze door Collingwood gezien als historisch en veranderlijk van aard; op dit belangrijke aspect komen we nog terug.

3.2 Concepten en conceptuele analyse

Wat is nu de relatie tussen grondslagen in deze zin, en concepten zoals die traditioneel in de wijsgerige pedagogiek centraal staan?

De vraag wat concepten zijn, is lastig te beantwoorden. Gaat het om beelden of ideeën in ons hoofd, om disposities van taalgebruikers, om elementen in een platoonse werkelijkheid? Men zou dit soort vragen over de ontologische status van concepten kunnen laten rusten, ware het niet dat ze mede bepalend zijn voor de hier meer relevante vraag, hoe specifieke concepten adequaat omschreven kunnen worden. Een interessante poging om de ontologische problematiek te omzeilen deed Steutel (1982). Hij constateerde dat iemand in elk geval over een bepaald concept beschikt als hij het desbetreffende woord correct kan hanteren. Hoewel niet iedereen die een concept heeft ook het woord gebruiken kan (kinderen, afasiepatiënten), kunnen we in elk geval zeggen dat wie het woord correct gebruikt, ook over het concept beschikt. Derhalve kan zijns inziens gekozen worden voor een ontologisch neutraal 'methodologisch nominalisme' (vgl. Rorty, 1975): conceptuele analyse, bijvoorbeeld in de pedagogiek, kan zodoende de vorm krijgen van, en beperkt worden tot een beschrijving van de noodzakelijke condities voor het correct gebruik van de term in kwestie.

Toch is daarmee de taak van de wijsgerige pedagogiek naar onze mening niet helemaal goed getypeerd. Om dat duidelijk te maken, noemen we drie bezwaren tegen de manier van afbakening van concepten die aan deze opvatting van conceptuele analyse inherent is.

Ten eerste leidt deze benadering tot een 'magere' invulling van een concept, tot minimale definities, in termen van *noodzakelijke* betekeniscondities. Zulke betekenisomschrijvingen zijn onnodig mager, niet alleen omdat daarin allerlei rijkere en vaak juist veelzeggende connotaties achterwege gelaten worden (vgl. Levering, 1988). Ernstiger is, dat de vraag wat de noodzakelijke betekeniscondities zijn zelf in deze benadering niet alleen bepaald wordt door de betekenisrijkdom van het concept in kwestie, maar ongemerkt afhankelijk is gemaakt van de ('toevallige') omliggende concepten waartegenover het moet worden afgebakend. Het is immers die afbakening, die de betekeniscondities pas als al dan niet 'noodzakelijk' doet verschijnen, zoals uit Steutels methodiek van de conceptuele analyse ook duidelijk blijkt (Steutel, 1982).

Ten tweede wordt zo niet verdisconteerd dat concepten niet alleen talige maar ook *niet-talige elementen* bevatten (Van Haaften, 1975; 1994). Wie over het concept 'boek' beschikt, is in staat om iets als een boek te identificeren. Daarom worden concepten soms ook wel als een soort herkenningsvermogens gekarakteriseerd (Hospers, 1967). De inhoud van het concept wordt bepaald door en is bepalend voor wat als 'hetzelfde' herkend kan worden. Maar we kunnen feilloos allerlei dingen herkennen – denk alleen al aan smaken, geluiden, stemmingen – waarvoor we de woorden niet kennen of waarvoor zelfs helemaal geen woorden bestaan. Ook dat maakt deel uit van onze conceptuele rijkdom.

Ten derde resulteert de bedoelde beschrijving van de condities voor het correct gebruik van een woord in feite in een definitie van dat woord *in een bepaalde taal*. Geen recht wordt daarmee gedaan aan het feit dat bepaalde woorden juist binnen een taalgemeenschap voor diverse groepen van taalgebruikers nog heel *verschillende* betekenisconnotaties kunnen hebben. Het zijn precies die verschillen, die, zoals we zullen zien, vaak van doorslaggevend belang zijn in de context van het grondslagenonderzoek.

3.3 Conceptuele systemen en grondslagen

Concepten komen nooit geïsoleerd voor. Er zijn allerlei vormen van samenhang met andere concepten. Een concept wordt vaak gedeeltelijk door andere geïmpliceerd, en impliceert op zijn beurt andere concepten. Zo ontstaan complexe netwerken van conceptuele relaties. Ze vormen conceptuele systemen, in die zin dat een verandering in betekenis van het ene element repercussies heeft voor de betekenis van andere. Zulke structuren hoeven niet naar alle kanten toe volledig gefixeerd te zijn, maar tussen de centrale elementen ervan bestaan heel duidelijke relaties.

Conceptuele systemen zijn bepalend voor onze werkelijkheidservaring. Tegelijkertijd ontsluiten èn beperken ze voor ons de werkelijkheid. Ze ontsluiten voor ons de werkelijkheid omdat zonder conceptuele systemen een geordende werkelijkheidservaring niet mogelijk zou zijn. En ze limiteren voor ons de werkelijkheid omdat die ervaring door juist deze specifieke conceptuele constellatie wordt gestructureerd, die in principe ook een andere had kunnen zijn. Binnen dit geheel kunnen wel weer verschillende minder of meer met elkaar samenhangende domeinen worden onderscheiden, maar telkens geldt dat in bovenbedoelde zin een bepaald deel van de werkelijkheid 'gesticht' wordt door een specifieke conceptuele samenhang. Ze vormt het fundament niet alleen voor onze ervaring maar ook voor onze argumentaties daarover (Van Haaften, 1987).

Conceptuele systemen kunnen bijvoorbeeld een bepaald wereldbeeld impliceren. Wanneer de aarde wordt gezien als het centrum van het heelal, kan ze niet tegelijkertijd begrepen worden als één kleine planeet binnen een zonnestelsel dat deel uitmaakt van één van de ontelbare melkwegstelsels in een onbegrensde ruimte. Het wereldbeeld is op zijn beurt sterk bepalend voor de theorieën over het heelal die daarbinnen kunnen opkomen, en voor wat als bewijsmateriaal pro of contra wordt aanvaard. Op dezelfde manier kunnen conceptuele constellaties een bepaald mensbeeld inhouden, of een idee van wat (mens)wetenschap kan en moet zijn. Zo berust de empirisch-analytische

wetenschapsopvatting op bepaalde postulaten (bijvoorbeeld het postulaat van de causaliteit) die essentieel verschillend zijn van de postulaten van een hermeneutische wetenschapsopvatting (De Boer, 1980).

Conceptuele structuren 'stichten' ook praktijken. Iedere praktijk (voetballen, wetenschapsbeoefening) is gebaseerd op een kader van instituerende regels die de praktijk en haar doel bepalen. Dit conceptuele systeem roept om zo te zeggen de praktijk in het leven. Het creëert en organiseert de logische ruimte voor de desbetreffende oordelen, argumentaties en handelingen. Ook de pedagogische praktijk en de opvoedingswetenschap zijn activiteiten die 'gesticht' worden door kaders van concepten. Deze kaders definiëren aard en doel van de activiteit en de werkelijkheid waar men zich mee bezig houdt.

We komen nu terug op de vraag naar de relatie tussen grondslagen en concepten. Grondslagen zijn: die voor een bepaald conceptueel systeem kenmerkende absolute presupposities, die tot uitdrukking komen in de specifieke manier waarop de (samenhangende) centrale concepten in dat systeem worden ingevuld. Grondslagenonderzoek tracht te verhelderen op welke wijze bepaalde conceptuele systemen zodoende sturend en limiterend zijn voor de ervaring van de werkelijkheid. Nu is het niet mogelijk om daartoe een heel conceptueel systeem in kaart te brengen. Maar dat is ook niet nodig. Het onderzoek kan zich concentreren op die centrale concepten, die het ervaren, denken en handelen op het betreffende gebied leiden.

Tegelijkertijd zal nu duidelijk zijn, dat de pointe van het grondslagenonderzoek niet kan bestaan in het vaststellen van de betekenis, opgevat als de noodzakelijke condities voor het correct gebruik van bepaalde woorden in een bepaalde taal. Conceptuele analyse in deze zin zou daartoe hoogstens een aanzet kunnen leveren. In het grondslagenonderzoek gaat het immers enerzijds om iets dat vrijwel altijd 'smaller' is dan een taal. Het gaat om de inhoud van heel specifieke conceptuele constellaties, die meestal *binnen* een taalgebied vigeren: constellaties die kenmerkend zijn voor een bepaalde theoretische stroming, bijvoorbeeld, of voor een bepaalde benaderingswijze van problemen, die juist geanalyseerd wordt in vergelijking met andere benaderingswijzen die in datzelfde taalgebied kunnen voorkomen. Anderzijds wordt in die context gezocht naar een zo rijk mogelijke explicitering van de daarvoor typerende centrale concepten, en dat zal meestal breder zijn en meer omvatten dan de (minimale) noodzakelijke voorwaarden van het correct gebruik van de betrokken termen. Het onderzoek blijft ook niet beperkt tot die concepten; daarnaast kan verwezen worden naar metaforen, zegswijzen, intuïtieve ideeën, etc., die vaak evenzeer richtinggevend zijn in de conceptualisering, en die het conceptuele systeem in dat opzicht mede karakteriseren (vgl. Van Haaften, 1992). We komen in par. 4.2 op dit punt terug.

3.4 Grondslagenonderzoek en de pedagogische praktijk

Ook dit vierde niveau in de pedagogiek, dat van het grondslagenonderzoek, is praktisch; maar op andere wijze dan de praktische pedagogiek of de wetenschappelijke pedagogiek.

Op niveau 2 en 3 worden inhoudelijke kwesties behandeld. De discussies die op deze niveaus gevoerd worden, zijn als het goed is in een directe zin praktisch. Het gaat hier om empirisch-pedagogische of ethisch-pedagogische vragen: Wat moet je doen als je merkt dat je kind liegt? Hoe autisme te behandelen? Wat is de beste methode om kinderen te leren lezen in stamgroepverband? De stamgroep, is dat wel een goed idee? In de beantwoording van dergelijke vragen worden morele en didactische richtlijnen voor het handelen gegeven.

Op niveau 4 gaat het om de grondslagen van inhoudelijke kwesties. De overgang van niveau 2 of 3 naar niveau 4 behelst een 'semantic ascent'. Er vindt een omslag plaats: van een 'debat over dingen' naar een 'debat over het spreken over dingen' (Quine), van een 'spreken over de wereld' naar een 'spreken over ons spreken over de wereld' (Ayer). Het gaat om een reflectie op de gevolgen van de wijze waarop wij bepaalde aspecten van de werkelijkheid conceptualiseren. Maar het grondslagenonderzoek wordt verricht in dienst van de pedagogische praktijk en de pedagogische wetenschap. Het kan op zijn beurt gevolgen hebben voor de wijze waarop we inhoudelijke kwesties aanpakken. Het helpt ons onze overtuigingen te doordenken en vanzelfsprekendheden bewust te maken. Op die manier heeft grondslagenonderzoek niet rechtstreeks maar wel indirect een praktische betekenis.

4. Stappen in het pedagogisch grondslagenonderzoek

We willen de methode van het grondslagenonderzoek nu verder verduidelijken door de voornaamste stappen daarin te onderscheiden en achtereenvolgens te beschrijven. Het spreekt vanzelf dat ze niet in ieder grondslagenonderzoek alle even uitvoerig doorlopen (hoeven te) worden.

4.1 Materiële analyse

Eerste stap is de beschrijving en materiële analyse: van een gangbare praktijk met daaraan inherente opvattingen (niveau 1), van een praktisch-pedagogische handleiding (niveau 2), of van een wetenschappelijk pedagogisch betoog (niveau 3).

Voorop staat een nauwkeurige *beschrijving* van de praktijk of van het betoog in kwestie, op grond van een beargumenteerde selectie van teksten van representatieve auteurs, van duidelijke voorbeelden, of ook, indien dat aan de orde is, op grond van systematisch verzamelde uitspraken (zoals in het onderzoek van Kohlberg). Aan deze beschrijving worden eisen gesteld die vergelijkbaar zijn met die voor de dataverzameling in het empirisch onderzoek. Ze moet ten eerste betrouwbaar zijn. Dat betekent in dit kader bijvoorbeeld dat de te analyseren opvattingen zodanig beschreven worden, dat alle relevante nuances aan de orde komen. Ook dient in een evenwichtige verhouding recht gedaan te worden aan opvattingen en tegenopvattingen die in een praktijk vigeren. Ten tweede moet de beschrijving valide zijn: ze moet datgene weergeven dat beschreven moest worden. Een beschrijving van de opvattingen van Kohlberg versus die van Gilligan over de morele ontwikkeling moet ook werkelijk de opvattingen van deze twee auteurs

verwoorden, en niet een door de ideeën van de onderzoeker gekleurde interpretatie daarvan. Het streven moet zijn dat de aanhangers zelf de weergave van hun standpunt als correct en voldoende genuanceerd zouden kunnen bestempelen.

De hierop volgende *analyse* behelst allereerst, waar nodig, de explicitering en articulatie van de relatieve presupposities (Collingwood) van het betoog. Vragen zijn hier: wat wordt precies beweerd? en vooral: wat wordt met deze bewering mede verondersteld? Nagegaan wordt welke opvattingen en argumenten van feitelijke en/of normatieve aard in het betoog impliciet blijven (Frankena, 1970). Nadat deze veronderstellingen voldoende geëxpliciteerd zijn, wordt het argumentatiepatroon van het betoog gereconstrueerd (van Eemeren et al., 1983). Vragen zijn nu: welke beweringen treden op als premissen voor welke conclusies? welke afwegingen van argumenten pro en contra worden gemaakt? Vervolgens worden de beweringen en de slogans, de argumenten en de argumentatiepatronen van het betoog geëvalueerd. Vragen zijn dan: klopt de redenering? Eventuele drogredenen (non sequitur, naturalistische drogreden, etc.) worden aangewezen, een eventueel ontbreken van vereiste argumenten wordt geconstateerd (van Eemeren et al., 1986). Kortom, de vraag is of het betoog houdbaar is.

Deze eerste stap in het onderzoek heeft dus betrekking op inhoudelijke opvattingen en redeneringen, en kijkt nog niet naar het conceptuele kader achter of onder dit objectniveau. Daarom reserveren we voor deze stap de term 'materiële analyse'.

4.2 Grondslagenanalyse

In de tweede stap worden de filosofische vooronderstellingen onderzocht, zoals die onder meer tot uitdrukking komen in de specifieke invulling van bepaalde kernconcepten, en in de conceptuele relaties daartussen. De aandacht richt zich nu dus niet meer op de inhoud van het betoog en zijn relatieve presupposities, of op de kwaliteit van de argumentatie, maar op de absolute presupposities van het betoog of van de praktijk in kwestie, bijvoorbeeld op wetenschapstheoretisch gebied of in de sfeer van de pedagogische antropologie.

Concept, conceptueel systeem, en grondslag zijn als volgt met elkaar verbonden. Een concept maakt altijd deel uit van een conceptueel systeem dat voor de werkelijkheidservaring op een zeker gebied bepalend is (constituerend zowel als beperkend). Grondslagen, vervolgens, zijn die absolute presupposities die beslissend zijn voor de manier waarop het conceptueel systeem in kwestie gestructureerd wordt. Ze komen vaak tot uitdrukking in metaforen (de 'computer' in de verklaring van cognitieve processen, de 'machine' in de verklaring van menselijk gedrag, vgl. De Boer, 1980; Meijsing, 1986) of in slogans ('weg met de opvoeding', vgl. Görtzen, 1984), maar evenzeer in de *specifieke* wijze waarop centrale concepten in een conceptueel systeem worden ingevuld. Een duidelijk voorbeeld van het laatste vormt de manier waarop in bepaalde orthopedagogische literatuur inhoud wordt gegeven aan het begrip 'problematische opvoedingssituatie' (vgl. Steutel, 1986).

Grondslagenanalyse is gericht op een explicitering en verheldering van die filosofische vooronderstellingen die in dit geval de opvoeder of opvoedingswetenschapper volgt

in zijn waarnemen, denken, oordelen en handelen; en van de bijzondere manier waarop deze activiteiten daardoor gestructureerd worden. Voor dit type onderzoek zijn geen gestandaardiseerde methodische procedures te geven. Het heeft iets weg van detectivewerk. Het vergt een scherp analytisch vermogen, om onbewust gebleven vooronderstellingen boven water te krijgen en zodanig te ordenen dat ze een verrijking van inzicht opleveren. Daarnaast is kennis vereist van filosofische disciplines zoals wijsgerige (en pedagogische) antropologie, sociale filosofie, kennis- en wetenschapsleer, en van normatief-ethische en meta-ethische theorieën, omdat, zoals we al aangaven, in de filosofie diverse grondslagensystemen zijn onderzocht die ook voor de pedagogiek relevant zijn.

Het gaat uiteindelijk maar om een ding: verdieping van inzicht, met name ook voor de betrokkenen zelf. Wanneer zij de geboden analyse onderschrijven, kan dat gebaseerd zijn op herkenning, als een onverwoorde gedachtengang wordt geëxpliciteerd, of op erkenning, als de analyse iets inzichtelijk maakt dat niet alleen impliciet gebleven maar aanvankelijk ook niet doorzien was. Onder een hardnekkige onduidelijkheid op het eerste, tweede of derde niveau kan soms een conceptuele contaminatie blijken schuil te gaan van uitgangspunten die op grondslagenniveau niet verzoenbaar blijken. Hoe dan ook: verdieping en verrijking van inzicht is het doel.

Maar niet alleen daarom zouden de resultaten van de analyse altijd aan de betrokkenen moeten worden voorgelegd. Ook vanwege de hierboven gesignaleerde methodologische kwetsbaarheid is dat wenselijk. Iedere grondslagenanalyse heeft immers de vorm van een reconstructie van de kant van de onderzoeker. Daarom zijn eisen van objectiviteit en wetenschappelijke zorgvuldigheid (validiteit, betrouwbaarheid, etc.) weliswaar belangrijk, maar niet toereikend.

Twee soorten grondslagen moeten hier althans in principe onderscheiden worden. Enerzijds zijn er *invariante* kaders waarin we om zo te zeggen gevangen zijn zonder ze te kunnen ontlopen. Kant kan gelden als de eerste filosoof die heel systematisch heeft geprobeerd om een aantal mogelijkheidsvoorwaarden voor welke vorm van menselijke kennis ook maar, te expliciteren. Dat waren wat hij noemde de transcendentale, d.w.z. onze kennis van de dingen pas mogelijk makende, vormen van de aanschouwing: ruimte en tijd; en de basiscategorieën van het verstand, zoals mogelijkheid, werkelijkheid, en oorzakelijkheid. Kant beschouwde deze als constitutief voor de menselijke rede, en derhalve als universeel geldig. Daarnaast heeft Apel (1973) aangetoond dat in ons taal-gebruiken bepaalde onvermijdbare grondslagen besloten liggen, zoals het principe van non-contradictie, en een basaal respect voor personen en hun argumenten. Deze eisen van de rede zijn onontkoombaar omdat hun geldigheid ook in elke poging tot ontkenning daarvan al wordt verondersteld. Voorzover dat het geval is, stuiten we dus opnieuw op universele grondslagen van ons denken.
Anderzijds kunnen we echter ook *variante* conceptuele kaders onderscheiden. Op talloze gebieden zijn begripssystemen juist niet steeds gelijk, maar verschillend van cultuur tot cultuur, van tijdperk tot tijdperk, kortom, diachroon zowel als synchroon variërend. Dat geldt zeker ook voor pedagogische grondslagensystemen. Het zg. transcendentaalkritisch project om een invariant en universeel pedagogisch kader aan te wijzen – met een knipoogje naar Kant de 'pedagogische rede' genoemd – is op een mislukking

uitgelopen (Ruhloff, 1979; Strauβ, 1982). Ook de moderne pedagogiek die verdedigt dat de basisprincipes van de zg. 'liberal education' universeel geldig zijn, moet minstens erkennen dat deze grondslag niet universeel geldend is. Er zijn immers tal van lokaal-historische concepties van de opgevoede persoon en opvattingen over wat opvoeding is en beoogt. Ze zijn resultaat van collectieve leer- en ontwikkelingsprocessen en hangen samen met de maatschappij-ontwikkeling. Verschillende maatschappijtypen worden gekenmerkt door fundamenteel verschillende ideeën over de opvoeding (O'Hear, 1981). Door de maatschappelijke ontwikkeling heen ontstaan nieuwe perspectieven op bijvoorbeeld de relatie van de persoon tot zijn traditie, en de vorm en inhoud van volwassenheid (Van Haaften & Snik, 1993).

Daarnaast is het voor de pedagogiek van groot belang dat *kinderen* op sommige terreinen een ontwikkeling doormaken die eveneens als een opeenvolging van kwalitatief verschillende (en derhalve niet universele) grondslagensystemen kan worden gereconstrueerd, zoals bijvoorbeeld door Kohlberg is gedaan in zijn morele ontwikkelingstheorie. Kohlberg claimt dat de stadia in de morele ontwikkeling een (invariante) opeenvolging weerspiegelen van grondslagen in het denken over moraliteit (Kohlberg, 1981). We zullen daar echter nu niet op ingaan (zie Van Haaften & Korthals, 1994). Hier gaat het ons om het grondslagenonderzoek van de pedagogiek, dat wil zeggen om de aard van de vooronderstellingen zoals die ten grondslag liggen aan het denken van volwassenen over opvoeding en opvoedingswetenschap. In de grondslagenanalyse worden de constitutieve momenten in verschillende van zulke pedagogische concepties gereconstrueerd (zie bijvoorbeeld Miedema, 1988) .

4.3 Grondslagenkritiek

De wijsgerige pedagogiek kan echter bij een dergelijke reconstructie niet blijven staan. 'For what is expected of philosophy is not to describe concepts while taking care to leave them as before, but to challenge them, rethink them, criticize or justify them.' (Kekes, 1980, p.10). Materiële analyse en grondslagenreconstructie, hoe verhelderend op zich zelf ook, vormen slechts een onderdeel van het wijsgerig grondslagenonderzoek dat uiteindelijk gericht is op de vraag naar de *geldigheid* van het geanalyseerde systeem. De vraag in deze derde stap is dus niet of de materiële analyse en de grondslagenanalyse correct zijn uitgevoerd, maar of, gesteld dat dit zo is, de gereconstrueerde grondslagen *adequaat* zijn. Het gaat om vragen als: is dit de best mogelijke conceptualisering van waar het uiteindelijk in de opvoeding om gaat? Is dit het meest adequate perspectief op moraliteit, of is er een beter denkbaar? Vormt al met al de causalistische of de hermeneutische benadering de meest passende grondslag voor de menswetenschappen? Het grondslagenonderzoek dient uit te monden in een zorgvuldige beargumenteerde beoordeling van de grondslagen die in de analyse zijn gevonden.

We maakten onderscheid tussen variante en invariante conceptuele kaders. Wanneer het invariante kaders betreft, is er eigenlijk geen plaats voor een aparte grondslagenkritiek als derde stap (alleen voor 'kritiek' in de klassieke zin van kritische analyse, vgl. Kants zg. 'kritieken'; wel blijft natuurlijk steeds de mogelijkheid van methodische kritiek die vraagt naar de juistheid van de analyse, dus of de onderzochte kaders inderdaad invariant zijn en of de reconstructie ervan correct is). Wanneer het daarentegen gaat

om variante conceptuele kaders, is in principe grondslagenkritiek op haar plaats. Hier is immers de vraag gewettigd of de vigerende grondslagen ook de best denkbare zijn.

Nu doen zich verschillende mogelijkheden voor. Om te beginnen kan het uiteindelijk (normatief) oordeel luiden dat het systeem in kwestie voldoet. Het onderzoek kan echter ook tot de conclusie leiden dat het systeem, bijvoorbeeld vanwege het optreden van interne en/of externe tegenstrijdigheden, als inadequaat bestempeld moet worden. Als een volgende stap kan in dat geval bovendien een alternatief of rescriptie (Steutel, 1988) voorgesteld worden, waarin door de introductie van nieuwe begrippen of herschikking van conceptuele relaties de feilen van het oorspronkelijke systeem worden ondervangen.

Eerder merkten we op dat het resultaat van het grondslagenonderzoek in principe altijd aan de betrokkenen zal worden voorgelegd, enerzijds uit zorgvuldigheid en ter mogelijke correctie, en anderzijds omdat het onderzoek primair hun ten dienste wil zijn en de verdieping van hun inzicht beoogt . Er is echter nog een derde reden voor het principe dat de resultaten worden voorgelegd aan diegenen, wier argumentaties of oordelen of handelingen voorwerp van onderzoek zijn. Alleen zo kan ons inziens voldoende garantie geboden worden dat het grondslagenonderzoek niet omslaat in een ideologie-verklaring. Met andere woorden, alleen op die manier kan zo goed mogelijk voorkomen worden dat de analyse het karakter krijgt van een (al dan niet goedbedoelde) 'verklaring' van hun 'gedrag', die als het ware achter hun rug om tegenover derden gegeven wordt en waarin zij zelf slechts als object van de uiteenzetting kunnen verschijnen in plaats van als gesprekspartner in een zaak die allereerst hun persoonlijk aangaat. In de praktijk zal niet ieder grondslagenonderzoek aan deze eis kunnen voldoen, maar dat neemt niet weg dat daaraan in principe kan en moet worden vastgehouden.

5. Rechtvaardiging

Materiële analyse, grondslagen-analyse, en grondslagenkritiek zijn de drie voornaamste stappen in het grondslagenonderzoek. De resultaten worden in principe aan de betrokkenen voorgelegd. Maar hun eventuele instemming is niet voldoende: de analyse en zeker ook de kritiek vergen een eigenstandige rechtvaardiging. Over de status van deze rechtvaardiging willen we tot slot een paar opmerkingen maken.

Het gaat nu dus om rechtvaardigingen in het kader van het grondslagenonderzoek. Laten we eerst de plaats daarvan nauwkeuriger bepalen. Rechtvaardigingen spelen in het algemeen in de pedagogiek een centrale rol. Dat we ons opvoedend en opvoedkundig handelen dienen te verantwoorden is inherent aan het idee van de pedagogiek. Rechtvaardigingen worden gegeven op verschillende niveaus: van concrete handelingen tot normen en principes van de hoogste orde. Men kan erover discussiëren in hoeverre hier taken liggen voor de wijsgerige pedagogiek wanneer het om heel concrete zaken gaat. Maar zeker zal zij zich bezig houden met de normatieve (ethische) principes zoals die in opvoeding en opvoedingswetenschap gehanteerd worden; alsmede met de meer theoretische (meta-ethische) reflectie op de vraag hoe, en ook in hoeverre, zulke rechtvaardigingen in de pedagogiek mogelijk zijn. Bij dit laatste punt komt de

relatie met het grondslagenonderzoek in het vizier. Dat onderzoek heeft immers, zoals we hierboven gezien hebben, betrekking op datgene wat aan ons denken en doen, aan onze visies en onze handelingen *inclusief* onze argumentaties daarover *en* onze rechtvaardigingen daarvan, ten grondslag ligt.

Hoe verhouden zich nu grondslagen of funderingen en rechtvaardigingen? Hoewel deze termen vaak volledig door elkaar gebruikt worden, gaat het om principieel verschillende zaken (Van Haaften, 1987). In een rechtvaardiging worden geen grondslagen aangegeven, maar *gronden*, dat wil zeggen redenen waarom men iets juist acht om te denken of te doen. Elke rechtvaardiging heeft echter haar specifieke vóóronderstellingen, die dus van die rechtvaardiging geen deel uitmaken maar daarvan de *grondslag* zijn. Dit is meer dan een terminologische kwestie: de grondslag kan inderdaad *niet* één van de in de rechtvaardiging aan te voeren gronden vormen. Ze kan in het redenen geven niet een aanvullende reden zijn. Dat is omdat de argumenten pro èn de argumenten contra, bijvoorbeeld in de vergelijking met een alternatief, willen die argumenten tegen elkaar afgewogen kunnen worden, op *dezelfde* grondslag moeten berusten. Grondslagen of fundamenten zijn dus van een andere orde dan gronden of redenen: ze spelen in de rechtvaardiging wel een rol, want ze zijn erin verondersteld; maar ze kunnen niet de rol van reden spelen, omdat ze op het niveau van de rechtvaardiging juist niet discriminerend kunnen werken.

Zo worden in de opvoeding de meeste beslissingen genomen en eventueel gerechtvaardigd (dat wil zeggen: de pro's en contra's worden tegen elkaar afgewogen) in het kader van een bepaald wereldbeeld zonder dat dat wereldbeeld zelf ter discusie staat, in het kader van een bepaald mensbeeld zonder dat dat mensbeeld ter discussie staat, en in het kader van een bepaald idee over opvoeding zonder dat dat idee zelf ter discussie staat. En dat zou ook niet tegelijkertijd mogelijk zijn zonder tot grote verwarring te leiden. Het is te vergelijken met het schaken: zolang we spelen, zijn de regels die het spel constitueren (die de werkelijkheid van het schaakbord in het leven roepen) verondersteld; we kunnen ze niet op hetzelfde moment veranderen.

Aan de andere kant kunnen, zoals we gezien hebben, in principe ook grondslagen wel degelijk ter discussie staan – althans die welke we variante grondslagen hebben genoemd. In dat geval dienen zowel kritiek als verbeteringsvoorstellen gerechtvaardigd te worden. Ook waar het in de wijsgerige pedagogiek uiteindelijk gaat om de vraag naar de *geldigheid* van pedagogische zienswijzen, resulteert dit in normatieve oordelen die op hun beurt moeten worden beargumenteerd. Dat die rechtvaardiging ook altijd weer op bepaalde vooronderstellingen berust, hoeft ons niet te verbazen. We hoeven daar ook niet diepzinnig over te doen, zolang we maar zien dat elke rechtvaardiging of redengeving op grondslagen stoelt die op dat moment zelf niet ter discussie kunnen staan.

In dit artikel hebben we ons beperkt tot het pedagogisch grondslagenonderzoek. Dat betekent dus dat we niet ingaan op de rechtvaardiging van pedagogisch handelen of van de normen en principes die dit handelen leiden, maar alleen kijken naar wat daaraan ten grondslag ligt. Rechtvaardiging in het kader van het pedagogisch grondslagenonderzoek kan in principe nog weer op twee zaken betrekking hebben. In de eerste en de tweede stap van dit type onderzoek kan het gaan om een *methodische* verantwoording en een eventuele kritiek, bijvoorbeeld wanneer een onderzoeker de vigerende grondslagen

van een bepaald systeem niet juist heeft gereconstrueerd. Op deze plaats gaat het ons echter om iets anders, namelijk om de *inhoudelijke* rechtvaardiging van de pedagogische *grondslagen zelf*, en eventueel van onze kritiek daarop of een mogelijk alternatief daarvoor.

Wat kunnen in een inhoudelijke kritiek op pedagogische grondslagen relevante argumenten zijn? Deze argumenten betreffen nu dus niet de (on)wenselijkheid van bepaalde vormen van opvoeding of opvoedingswetenschap, maar het (in)adequaat-zijn van bepaalde *conceptualiseringen* daarvan. Deze twee typen argumentatie zijn moeilijk te onderscheiden doordat opvoeding een *praktijk* is (vgl. par. 3.3), dat wil zeggen een door een bepaalde conceptualisering verbonden geheel van (mogelijke) handelingen met een zekere doeloriëntatie. Er is dus ook een idee van 'waar het uiteindelijk in de opvoeding om gaat' in het spel. Dit is voor de grondslag in kwestie mede constitutief. Zoals *in* het idee van het schaken de bedoeling om het spel op een specifieke manier te winnen (schaakmat) besloten ligt, die in elke afweging van en discussie over mogelijke concrete zetten, openingsvarianten, etc. verondersteld is, zo omvat ook onze conceptualisering van opvoeding een, zij het veel minder gemakkelijk te omschrijven, inherente doeloriëntatie. Argumenten over concrete pedagogische handelingen hebben een 'technisch' karakter ('deze maatregel bewerkstelligt het tegendeel van wat je beoogt') of een normatief-ethisch karakter ('je mag een kind wel/ niet slaan'). Argumenten ter rechtvaardiging van pedagogische grondslagenkritiek of voorstellen ter verbetering daarvan, daarentegen, hebben betrekking op de manier waarop opvoeding wordt geconceptualiseerd, inclusief ons idee van de inherente doeloriëntatie daarvan ('het gaat in opvoeding wel/ niet uitsluitend om de bevordering van cognitieve vermogens', 'opvoeding zal altijd/ niet enkel van de natuurlijke ontwikkeling van het kind moeten uitgaan').

We moeten volstaan met een korte indicatie van de verschillende typen van argumenten die op dit niveau aan de orde kunnen zijn. Op andere plaatsen hebben we aan sommige daarvan meer uitvoerig aandacht besteed.

Ten eerste kan *interne kritiek* geleverd worden, als een grondslagensysteem inconsistent is doordat het opgebouwd blijkt te zijn uit elementen van incompatibele conceptuele kaders (conceptuele contaminatie, vgl. Van Haaften, 1992).

Een tweede vorm van inconsistentiekritiek kan voortkomen uit met het systeem strijdige intuïties of ervaringsgegevens. Ten aanzien van deze vorm van kritiek kan de vraag rijzen, of conceptuele kaders wel daarmee strijdige ervaringen toelaten. Ervaring is immers niet op 'naakte' feiten gebaseerd, omdat feiten als zodanig pas in de praktisering van conceptuele kaders tot stand komen (vgl. Winch, 1963)? In deze gedachtengang worden zulke kaders echter als te massief en gesloten opgevat. Niet alle mogelijke relevante ervaringen worden er bij voorbaat door vastgelegd. Ze zijn eerder te zien als oriënterende schema's, geleid door een aantal basale intuïties en centrale concepten op het desbetreffende gebied. Zo worden weliswaar op basis van conceptuele implicaties verwachtingen gecreëerd, maar die verwachtingen kunnen, zeker in de 'randgebieden' van het conceptueel schema die niet zo sterk door de grondslagen ervan worden gedomineerd, geschonden worden. Als zulke schendingen aanhouden, ontstaan anomalieën die de conceptuele kaders aan het wankelen brengen (vgl. Kuhn, 1962). Strijdige

ervaringen zijn niet ongeconceptualiseerd, maar georganiseerd door concepten van buiten het conceptueel systeem in kwestie. Ze zijn in het leerproces niet zo zeer voorwerp maar voorwaarde van de verdere begripsvorming.

Grondslagenkritiek hoeft zich niet altijd op het verwijt van inconsistentie te baseren. Onder bepaalde condities zijn, ten derde, in een ontwikkeling in principe ook kwalitatief verschillende consistente systemen met elkaar te vergelijken en als meer of minder adequaat aan te merken (Van Haaften, 1990, 1993).

Ten vierde wordt soms *externe kritiek* geleverd, kritiek dus vanuit aan het onderhavige kader externe zienswijzen. Geargumenteerd zou bijvoorbeeld kunnen worden dat een zeker idee van opvoeding ('opvoeding is bevordering van autonomie') niet te verenigen is met de heersende politieke ideologie (fundamentalisme), religieuze overtuiging (kerkelijk leergezag) of filosofische mode (postmodernisme).

Tenslotte is soms ook *transcendentale kritiek* op zijn plaats, namelijk wanneer bepaalde grondslagen in strijd zijn met wat in de grondslagendiscussie als mogelijkheidsvoorwaarde van die discussie zelf al is verondersteld: in dat geval zijn ze principieel onverdedigbaar (vgl. Snik & Van Haaften, 1993).

6. Besluit

Met het bovenstaande hebben we geprobeerd een algemeen beeld te schetsen van de belangrijkste kenmerken en onderdelen van het pedagogisch grondslagenonderzoek zoals dat in de theoretische of wijsgerige pedagogiek wordt beoefend. Het vormt een onmisbaar deel van het 'geheel van de pedagogiek', maar is naar aard en werkwijze toch van een ander karakter dan de overige pedagogische wetenschappen. De doelstelling is echter gelijk: bij te dragen aan de optimalisering van opvoeding en onderwijs.

Summary

One of the main tasks of philosophy of education is the systematic inquiry into basic presuppositions of educational theories and practices. After distinguishing several levels of theoretical reflection, we explain what is involved in this type of 'foundational' research. First we discuss the relations between concepts and presuppositions, and between conceptual analysis and foundational research. Next, we describe the main steps in this type of research, viz., content analysis, foundational analysis, and foundational critique. The last step is the most important as it concerns the validity of the presuppositions of systems of educational thought. We conclude by making some remarks on the justification of evaluative judgements at this level.

Correspondentieadres: G. Snik, W. van Haaften en A. Tellings, Instituut voor Wijsgerige en Historische Pedagogiek, Vakgroep Algemene Pedagogiek, Postbus 9104, NL 6500 HE Nijmegen

Literatuur

Apel, K.-O. (1973). *Transformation der Philosophie. Bnd II: Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Boer, Th. de (1980). *Grondslagen van een kritische psychologie.* Baarn: Ambo.
Brezinka, W. (1977). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft.* München/Basel: Reinhardt.
Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung.* München/Basel: Reinhardt.
Böhm, W. (1985). *Theorie und Praxis.* Würzburg: Köningshausen & Neumann.
Brüggen, F. (1980). *Strukturen pädagogischer Handlungstheorie.* Freiburg/München: Alber.
Collingwood, R.G. (1940). *An Essay on Metaphysics.* Oxford: Clarendon Press.
Eemeren, E.H. van, Grootendorst, R., & Kruiger, T. (1983). *Argumentatieleer 1 Het analyseren van een betoog.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
Eemeren, E.H. van, Grootendorst, R., & Kruiger, T. (1986). *Argumentatieleer 2 Drogredenen.* Groningen: Wolters-Noordhoff.
Frankena, W.K. (1970). A model for analyzing a philosophy of education. In J. Roland Martin (Ed.), *Readings in the Philosophy of Education* (pp. 15-22). Boston: Allyn & Bacon.
Görtzen, R. (1984). *Weg met de opvoeding.* Meppel/Amsterdam: Boom.
Haaften, A.W. van (1975). Het 'Principle of Expressibility' (I). *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte, 67,* 217-244.
Haaften, A.W. van (1984). *Dienstmaagd of maîtresse? Over de relatie tussen filosofie en pedagogiek.* Arnhem [Interstudiereeks 38].
Haaften, A.W. van (1987). Rechtvaardiging en fundering. *Pedagogische Verhandelingen, 10* (2), 56-65.
Haaften, A.W. van (1992). Pedagogiek tussen norm en grondslag. *Pedagogisch Tijdschrift, 17*(2), 123-138.
Haaften, A.W. van, & Korthals, M. (Eds.) (1994). *Philosophy of Development.* Dordrecht: Kluwer.
Haaften, A.W. van, & Snik, G.L.M. (1993). Algemene vorming als ontprovincialisering van het denken. In G.F. Heyting en H.E. Tenorth (Red.), *Pedagogiek en pluralisme* (pp. 61-77). Amsterdam: POW.
Hospers, J. (1967). *An Introduction to Philosophical Analysis.* London/Henley: Routledge & Kegan Paul.
Kekes, J. (1980). *The Nature of Philosophy.* Guildford, etc.: Basil Blackwell.
Klafki, W. (1967). Die Stufen des pädagogischen Denkens. In H. Röhrs (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* (pp. 145-176). Frankfurt am Main: Akademische Verlagsgesellschaft.
Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development. I. The philosophy of moral development.* San Francisco: Harper & Row.
König, E. (1975). *Theorie der Erziehungswissenschaft. Band 1. Wissenschaftstheoretische Richtungen der Pädagogik.* München: Fink.
Kuhn, Th. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions.* Chicago: The University of Chicago Press.
Langeveld, M.J. (1942). *Handelen en denken in de opvoeding en de opvoedkunde.* Groningen/Batavia: Wolters.
Langford, G. (1973). The concept of education. In G. Langford en D.J. O'Connor (Eds.), *New Essays in the Philosophy of Education* (pp. 3-33). London/Boston: Routledge & Kegan Paul.
Levering, B. (1988). *Waarden in opvoeding & opvoedingswetenschap.* Amersfoort: Acco.
Meijsing, M.A.M.M. (1986). *Mens of machine? Het lichaam-geest probleem in de cognitieve psychologie.* Lisse: Swets & Zeitlinger.
Miedema, S. (Red.) (1988). *Pedagogiek in meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs.* Houten: Bohn Staffleu Van Logchem.
O'Hear, A. (198). *Education, Society and Human Nature.* London/New York: Routledge.
Rorty, R. (1975). Metaphilosophical difficulties of linguistic philosophy. In R. Rorty (Ed.), *The Linguistic Turn* (pp. 1-40). Chicago/London: The University of Chicago Press.
Ruhloff, J. (1979). *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik.* Heidelberg: Quelle & Meyer.
Snik, G.L.M. (1990). *Persoonswording en opvoeding.* Kampen: Mondiss.
Snik, G.L.M., & Haaften, A.W. van (1992). Moral autonomy as an aim of education. In A.W. Musschenga, B. Voorzanger en A. Soeteman (Eds.), *Morality, Worldview and Law. The idea of a universal morality and its critics* (pp. 137-147). Assen: Van Gorcum.
Steutel, J.W. (1982). Conceptuele analyse in de pedagogiek. In B. Spiecker, B. Levering en A.J. Beekman (Red.), *Theoretische pedagogiek* (pp. 41-58). Meppel/Amsterdam: Boom.
Steutel, J.W. (1986). De opvoedingsimpasse. In B. Levering en J. van Weelden (Red.), *Over het bijzondere van de orthopedagogiek* (pp. 97-120). Groningen: Wolters-Noordhoff.

BEST COPY AVAILABLE

Steutel, J.W. (1988). Vormen van reflectie op pedagogische grondbegrippen. *Pedagogisch Tijdschrift, 3*, 263-272.
Strauß, W. (1982). *Allgemeine Pädagogik als transzendentale Logik der Erziehungswissenschaft.* Frankfurt am Main/Bern: Lang.
Weniger, E. (1975). *Theorie und Praxis in der Erziehung.* [In E. Weniger, Ausgewählte Schriften zur Geisteswissenschaftliche Pädagogik.] Weiheim/Basel: Beltz.
Winch, P. (1963). *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy.* London/Henley: Routledge & Kegan Paul.
Zecha, G. (1984). *Für und wider die Wertfreiheit der Erziehungswissenschaft.* Paderborn/München: nink/Schöningh.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 28.12 Filosofie
Swidoc trefwoorden:
- pedagogiek
- grondslagenonderzoek

Ped. T. 19 (1994), nr. 4, p. 305-331

De opvoeder na het postmodernisme: integriteit en particuliere betrokkenheid

P. SMEYERS

Samenvatting

Het postmodernisme stelt de pedagogische praxis en de wijsgerige pedagogiek voor nieuwe opgaven. Vertrekkend van enkele recente Nederlandstalige invullingen van filosofische reflectie over opvoeding en onderwijs, wordt in deze studie nagegaan hoe we heden ten dage de plaats van de opvoeder moeten begrijpen. De resultaten van de kritiek van het postmodernisme worden hiertoe verwerkt, maar er wordt getracht de problemen die het zelf aanbrengt te vermijden. Met behulp van de inzichten van Gaita, Blum en Murdoch wordt een post-postmodernistische Wittgensteiniaanse interpretatie van opvoeding verdedigd. Hierbij komen integriteit enerzijds en particuliere probleembetrokkenheid anderzijds als meest centrale elementen te voorschijn. In een wereld van pluraliteit en van individualisme lijkt het belang van de opvoeders voor het concrete kind meer dan ooit te liggen op dit persoonlijke vlak, waarin echtheid als voorwaarde verschijnt opdat de educandus inspiratie zou kunnen putten uit wat aangereikt wordt. Er wordt verduidelijkt dat een dergelijke opvatting waarin men tracht "het beste" door te geven, kan voldoen aan de vraag naar rechtvaardiging. Zo verschijnen verder ook de beslissingen van de opvoeder niet als "dwaasheid", maar zijn ze getekend door een doorleefde ervaring van het menselijke.

Inleiding

Dat het subject inzicht zou kunnen hebben in zijn eigen motieven en/of er zelf aan de basis van zou kunnen liggen, werd en wordt door het postmodernisme bekritiseerd. Vanaf Nietzsche worden de tekorten van het Verlichtingsdenken en van de gesloten cogito opvatting die aan Descartes wordt toegeschreven, aan de kaak gesteld. Deze algemene karakteristiek van de wijsbegeerte van de twintigste eeuw, heeft zijn pendant in de wijsgerige reflectie over opvoeding en onderwijs. In bepaalde posities werden deze inzichten verder gecombineerd met de kritiek op het middel-doel denken binnen de pedagogiek en hebben er aldus toe geleid dat men niet alleen het doel van de opvoeding tussen haakjes plaatste, maar evenzeer de mogelijkheid om het ingrijpen van de opvoeder te legitimeren zelf in vraag stelde. Het thema dat een kind op een bepaalde wijze door de opvoeding "geweld wordt aangedaan", is uit de Duitse wijsgerige pedagogiek uiteraard beslist niet onbekend. En waar men vroeger meende dit te kunnen rechtvaardigen door te verwijzen naar de essentie van het mens-zijn, zal men nu ten volle de consequenties nemen van het ontbreken van de mogelijkheid om een eenduidig antwoord op de vraag naar het wezen hiervan te kunnen geven. In deze lijn zullen bepaalde vormen van theoretische pedagogiek het Verlichtingsproject opgeven. Dit

leidde vooreerst tot het plaatsen van het accent op de principiële gelijkwaardigheid tussen opvoeder en opvoedeling, later tot het (vage) benadrukken van datgene waartoe de opvoedeling ons oproept[1]. De opvoeder dient nu daarom veeleer open te staan voor het nieuwe dat zich in het kind aanbiedt en waaraan hij of zij om het gestalte te geven, mag meewerken. Het denken van de mogelijkheid van het anders-(kunnen-)zijn van het kind dient radicaal te gebeuren en kan niet in de termen gethematiseerd worden die reeds bij de opvoeder zelf aanwezig zijn. Zo verdween en verdwijnt nog steeds meer en meer de opvoeder van het toneel.

Toch wordt er opgevoed en al dekt ook dit concept niet meer de "oude" lading, men kan althans op het eerste gezicht vaststellen dat mensen nog steeds spreken over opvoeding en over opvoeden. Hoe moeten we de plaats van de opvoeder begrijpen in een geheel dat wijsgerig als postmodernistisch omschreven moet worden en in een samenleving die zijn plaats anders dan in het recente verleden bepaalt? Dat laatste lijkt immers de uiting van de impressie te zijn die velen zonder nadere reflectie uitdrukken.

Exemplarisch ga ik nu op het resultaat van deze evolutie binnen bepaalde vormen van wijsgerige pedagogiek in en wijs op een aantal kenmerken van de mensopvatting die deze positie schraagt. Vervolgens radicaliseer ik een bepaald aspect van de uitgangsvraag en ga na in welke zin de praktijk van de opvoeding aldus gedacht kan worden. Misschien is de wijziging immers minder dramatisch dan men dit wil laten voorkomen. Teneinde op een nieuwe wijze de opvoeder te kunnen situeren zonder de verworvenheden van het Wittgensteiniaanse derde persoonsperspectief op te geven, wordt aangesloten bij een ethiek die zich uitdrukkelijk in deze lijn plaatst (Gaita). Enkele cruciale begrippen hieruit zoals de relatie tussen moraliteit en menselijke behoeften, het persoonlijke karakter van het ethische en het concept "integriteit" worden ontwikkeld. Vervolgens wordt aandacht gevraagd voor de rol van het ethische waarnemen en voor de motieven die het handelen dragen in specifieke relaties zoals bijvoorbeeld bij vriendschap (in beide gevallen door gebruik te maken van inzichten van Blum). Tenslotte geef ik een aantal implicaties voor het denken over de opvoeder en over de wijsgerige pedagogiek weer. Integriteit enerzijds en particuliere probleembetrokkenheid anderzijds, komen als meest centrale elementen te voorschijn. Ik poog aldus in deze bijdrage aan te geven dat een aantal vooronderstellingen van bepaalde types van postmodernistische pedagogiek onhoudbaar zijn, dat de conclusies die er vermeld worden niet noodzakelijkerwijze volgen en ontwikkel een alternatieve visie, die bovendien in staat blijkt te zijn met bepaalde terechte kritieken op de Verlichtingsideeën rekening te houden zonder in de impasse van een postmodernistische pedagogiek te verzeilen.

Een recente evolutie in de wijsgerige pedagogiek: het denken van het andere en de ander

Het is uiteraard niet mogelijk in het bestek van een artikel op de verschillende varianten van postmodernistische pedagogiek in te gaan. Ik maak daarom een selectie en ga in op enkele Nederlandstalige auteurs. Vervolgens schets ik meer algemeen - en daardoor noodzakelijk beperkt - enkele globale karakteristieken die mijns inziens dit type van pedagogiek kenmerken, dat men ook bij een aantal Amerikaanse wijsgerig pedagogen

aantreft. Al wordt er uitvoerig op recente publikaties van enkele Nederlandstalige auteurs ingegaan, het is niet de bedoeling hier een kritische studie van hun werk te maken, maar *wel (slechts) te vertrekken van de resultaten van hun onderzoek*. Dat dit in zekere zin onrecht doet aan de genuanceerdheid van hun positie is evident, maar vloeit voort uit de beperkingen van deze studie. Mij is het hier immers te doen om de richting waarin bepaalde vormen van wijsgerige pedagogiek zich profileren en meer bepaald om aan te geven hoe men er de plaats van de opvoeder (nog) kan begrijpen.

In *Het wetende niet-weten* gaat Hellemans (1994) na of de school nog een vormingsproject heeft. Via een verkenning van de idee universiteit krijgen we zicht op een aantal karakteristieken van wat onder algemene vorming verstaan werd. Onderwijs werd als vormend opgevat wanneer het "... bijdraagt tot de wording van het individu, tot de zelf-realisatie. ... Het individu produceert zichzelf in de produktie van de kennis van de werkelijkheid, of juister van de waarheid van de werkelijkheid" (Hellemans, 1994, p. 135). Dit vormingsproject ontleende zijn kracht aan het totaliserend karakter van de waarheid, maar het wetenschappelijke denken leidde niet tot integratie wel tot differentiatie en dat volgens een dialectiek die naar het oordeel van Horkheimer en Adorno verbonden is met het rationaliteitsconcept van de Moderniteit zelf. Zowel in het wetenschappelijke als in het idealistische denken is het object, de werkelijkheid, gereduceerd tot een object van manipulatie (het begrijpen is een grijpen) en het subject tot een manipulerend subject. Zo verliest het subject zichzelf. De mens die hier geviseerd wordt is niet het concrete individu, maar wel de menselijke samenleving, georganiseerd in functie van een technische heerschappij over de werkelijkheid. Zo kreeg het algemeen vormend onderwijs een negatieve definitie: niet utilitair, niet beroepsgericht, zonder maatschappelijke nut. In het alternatief dat later door Habermas ontwikkeld wordt neemt de procedure de rol van de waarheid in het vormingsbegrip over. Beide vormingsbegrippen, het idealistische en de communicatieve variante, putten hun dynamiek uit een aan het mens-zijn inherent telos. Het inzicht vormt door zich te schikken naar de eisen van de Vernunft - waardoor ik deel krijg aan het algemene (de mensheid in mij) en aldus de waardigheid (of waarachtigheid) van de mens verwerf. Het spreken vormt door zich in te voegen in het intersubjectieve regelsysteem dat spreken überhaupt mogelijk maakt en waardoor ik (geldig) spreker wordt.

De twijfel aangaande dit algemene, de twijfel betreffende het normerende karakter van de essentie van de mens - gethematiseerd in het na-oorlogse Europa door de existentiefilosofie - heeft zich doorgezet in een vrijwel veralgemeend gebruik van de term vormingsproject als alternatief voor algemene vorming, zo stelt Hellemans. Met de notie project trachtte men de openheid, de initiële onbepaaldheid, van het menselijk bestaan te valoriseren in navolging van Heidegger die hiermee recht wou doen aan de radicale historiciteit van het menselijk bestaan. Vanwaar haalde de redelijkheid zijn verplichtend karakter en hoe kan het mens-zijn een opgave-karakter hebben als we vertrekken van de stelling dat het *zijn is*, vraagt ze zich af? Dit is de optie die door Plato bij de aanvang van onze kultuurgeschiedenis genomen is en ze vervolgt: "Het zijn is en buiten het zijn is er niets. Het heeft dus geen zin te vragen naar het waarom van het zijn. Dit zou slechts zin hebben als het *niet-zijn* een even reële mogelijkheid was. Het zijn moet niet gerechtvaardigd worden; het is gerechtvaardigd door het feit van het zijn zelf. Het zijn en het goede vallen samen. Goed is datgene dat is wat het

is. Het kwade is alleen maar een on-eigenlijke vorm van zijn. De mens is niet verantwoordelijk dàt hij is. Hij is niet verantwoordelijk voor zijn zijn. Hij is slechts verantwoordelijk voor wat hij met dit zijn doet. In wat hij ermee doet wordt hij genormeerd door wat hij wezenlijk is. Het bestaan staat nooit in een radicale zin op het spel" (Hellemans, 1994, p. 143. Zo kan de vraag of de school nog een vormingsproject heeft teruggebracht worden tot de vraag of wij de fundamentele vooronderstelling, dat wat is ook moet zijn, blijven onderschrijven, zo stelt Hellemans, en vervolgt: "Waarom durven we dit bewustzijn niet radicaliseren? Ik vind mijzelf in een bestaan dat ik niet gekozen heb, in een identiteit geconstitueerd door de geschiedenis waartoe ik behoor. Is dit het onbevraagde uitgangspunt, of zijn wij hiervoor verantwoording verschuldigd?" (Hellemans, 1994, P. 143).

Haar conclusie verduidelijkt verder wat ze met het onderwijs op het oog heeft: "Onderwijs dat een rol speelt in het individuele en collectieve bestaan van de mens, dat individu en gemeenschaps*vormend* is, is onderwijs dat gedragen wordt door de verwachting dat de werkelijkheid niet is wat ze is maar dat die werkelijkheid kan veranderen. De hulp die mensen kan geboden worden in de vormgeving van het individuele en van het collectieve bestaan ligt in het ontwikkelen van vragen die de verstikkende kracht van het bestaande doorbreken en "van elke verlegenheid een gelegenheid" maken. Het denken als medium van verantwoording is dan niet langer het denken van het aanwezige (van wat is) maar van het afwezige. Het is een poging om in het denken van het on-terechte, recht te doen. Een leraar denkt niet voor maar geeft te denken; spreekt niet voor maar spreekt aan. Niet het denken van wat is maar van wat kan zijn is de inzet van vorming." (Hellemans, 1994, p. 144).
Samengevat gaat het voor deze auteur in opvoeding, vorming en onderwijs dus om het doorbreken van de verstikkende kracht van het bestaande, het denken van het afwezige, het recht doen van het on-terechte. En al werd in het voorgaande slechts op één publikatie ingegaan, ook haar andere publikaties wijzen in eenzelfde richting. Het zou onjuist zijn te beweren dat de opvoeder hier verdwijnt, maar zijn taak is grondig gewijzigd. Niet het inleiden in, maar het doorbreken van de bestaande zin is nu de opdracht. Hoe en of dit kan in de context van opvoeding en onderwijs wordt niet concreet aangegeven en er wordt al evenmin duidelijk gemaakt waarom de noodzaak zich hiervan opdringt.

Een analoge richting gaat ook Masschelein (1994a) uit bijvoorbeeld in de studie *Gericht op zelfbehoud? De school: een maatschappelijk instituut!* De vraag die hij aan de orde stelt is niet: welke vorming, welk onderwijs, welke soort school we moeten inrichten of organiseren om menselijk samenleven te dienen, te bevorderen of mogelijk te maken, maar een daaraan voorafgaandelijke vraag, namelijk, wat ons tot een samenleving verbindt. Ruw gesproken neemt hij twee dominante wijzen om over de samenleving te spreken op de korrel: de pragmatische-contractuele en de neo-humanistische. Aan de basis van het eerste type ligt het contract (en het individuele wilsbesluit), de gemeenschap is hier een coöperatieve belangengemeenschap, een organisatie in functie van het bereiken van bepaalde doelstellingen, en het model is dat van de koude, harde, maar vrije concurrentiële markt. In deze versie wordt de school opgevat als een organisatie waar bepaalde capaciteiten tot handelen en oordelen doorgegeven worden. Vorming is er instrumenteel voor zelfbehoud. In de tweede versie, de neo-humanistische, zegt men

dat de samenleving eigenlijk gedragen wordt door de cultuur, dat het politieke dus berust op het culturele. Hier wordt de verhouding tussen de burger en het politieke geheel gedacht naar analogie met de verhouding van de competente spreker tot de taal: "Het verwerven, het zich eigen maken van een taal maakt een individu tot spreker én tot lid van de taalgemeenschap, ze biedt hem de mogelijkheid de wereld te begrijpen en te beoordelen, ze levert hem een zekerheid, en ze verbindt hem meteen met de andere sprekers van deze taal, die zo een gemeenschap vormen" (Masschelein, 1994a, p. 90). Hier wordt over het samenleven in termen van wonen gedacht, van bewoonbaar maken en houden, en denkt men de politieke sfeer in feite naar het model van het (t)huis of van de gemeenschap in de zin van "Gemeinschaft". Hier is de school een instituut (van vorming) dat de mogelijkheden en bekwaamheden moet ontwikkelen om te handelen en te oordelen binnen een cultuur en zich zo een identiteit te geven.

Masschelein typeert beide versies door een zelfde logica: een ego-logica. Steeds gaat het erom, zo stelt hij, "... dat het voor de mens in de vorming in de eerste én in de laatste plaats om de mens zelf, dat wil zeggen *om zichzelf* gaat" (Masschelein, 1994a, p. 91). Precies dat is problematisch, zo meent hij, en hij bevraagt de vooronderstelling dat de verbinding met de anderen verloopt via het delen van een zelfde identiteit. Hij merkt op dat dit streven naar zelfbehoud in de (neo-)humanistische traditie geen plat egoïsme, maar een streven naar het behouden van wat de mens tot mens, het zelf tot zelf maakt, wat de mens de mogelijkheid geeft te zijn wie hij is. En hij verduidelijkt verder: "Daartoe behoren meestal ook: zorg, vertrouwen, tolerantie, respect, kortom verantwoordelijkheid voor en t.a.v. de andere mens. De andere is daarbij diegene die *wij* als dusdanig ervaren, en waarvan *wij* erkennen (of aanvaarden) dat hij onze zorg, ons vertrouwen, ons respect verdient. ... Waar het in deze opvatting om gaat is wat we zelf waardevol vinden, en wat 'onze' waardigheid als mens uitmaakt. Wat weliswaar niet betekent dat we dat zelf gekozen hebben, maar wel dat we willen behouden waar we ons in vinden en bevinden, d.w.z. wat ons zelf tot zelf maakt, wat ons een 'Sitz im Leben' geeft, een thuis, vertrouwen, zekerheid, verwachtingen. Dat zelfbehoud zou de basis zijn van alle zinvol samenleven en de *voorwaarde voor mijn verhouding tot de andere*. De andere of het nieuwe zouden slechts betekenis hebben op basis van deze zekerheid, op basis van deze (niet-willekeurige) identificaties" (Masschelein, 1994a, p. 98).

Precies hierop richt zich de kritiek van deze auteur. Is het dat, zo vraagt hij zich af, wat bindend is voor het individu en houdt dit de gemeenschap samen? En hij stelt ook verdere vragen zoals: "Mondt het niet uit in een volledig op zichzelf gesloten subject dat geen verhouding kent behalve die van de uitsluiting van diegenen die zich niet in dezelfde gegevenheid vinden? ... Eindigt de vraag om rechtvaardiging bij de redenen die 'ik' kan geven, die 'mijn' cultuur kan geven? ... Is hier eigenlijk wel nog sprake van een wisselverkeer tussen vraag en antwoord, tussen ik en de anderen, of ben ik, zijn 'wij', alleen? Is hier eigenlijk nog wel sprake van een echte samen-leving, een samenleving die niet bestaat uit de uitbreiding van het duale ik-en-ik tot een wij, maar uit een veelheid van mensen die geen variaties zijn van een zelfde (levens-)vorm?" (Masschelein, 1994a, p. 99). Immers, zo stelt hij, degene die hier uitmaakt of het een gerechtvaardigd antwoord is, is dezelfde als (de cultuur deelt met) diegene die het antwoord geeft. Zo is de prijs voor de zelfverwerkelijking, voor de zelfvorming eigenlijk

het tussen haakjes zetten van de verhouding tot de andere als radicaal niet-identische, en dat houdt een miskenning in van het echte samenleven en van die andere als andere. Het antwoord op de vraag wat ons tot een samenleving verbindt en dat stelt dat dit gelegen is in het delen van een cultuur, of algemener van een identiteit, is geen voldoende antwoord, omdat het precies het 'verbindende', het 'moeten', het 'ver-plichtende', datgene wat de eigen vrijheid transcendeert en bindt, toch tot die eigen vrijheid reduceert. De grond voor het handelen kan men aldus deze auteur niet in zichzelf vinden, ook niet in het gemeenschappelijke zelf van een cultuur of taalgemeenschap.

Wat ons verbindt tot een samenleving betreft het feit dat we moeten antwoorden. Niet de feitelijke gemeenschap roept het verplichtende, het verbindende, in het leven, maar omgekeerd het is het verplichtende, wetmatige karakter van mijn verantwoordelijkheid die ons verbindt tot een samenleving: de eis met andere woorden aan eenieder recht te doen. De vraag naar het waarom van de opvoeding, vorming en onderwijs mag niet verward worden met haar maatschappelijke functie of doelstelling. De vraag, zo vervolgt de auteur: "... 'waarom?' mag immers niet opgevat worden als de vraag naar het 'doel' of de 'objectieven' van opvoeding, vorming en onderwijs. Het gaat veeleer om de vraag naar de vraag waarop opvoeding, vorming en onderwijs een antwoord zijn. Of nog anders gesteld: het gaat om de vraag op welke 'nood' ze een antwoord zijn. ... Het eerste antwoord lijkt me te zijn: omdat we moeten! En dat is niet triviaal. We 'moeten' precies omdat er een vraag is waarvan wij niet de initiator zijn, omdat er een verplichting is tot antwoord en deze verplichting vindt zijn grond niet in ons zelf. De verplichting (de verbinding) tot antwoord is niet gebaseerd op *onze* wens of wil tot het doorgeven en behouden van wat voor ons waardevol is (in culturele of sociaal-economische zin), *onze* wil 'dat het goede in ons leven blijft voortbestaan' (Mollenhauer), ze is niet gebaseerd op *onze* wens of op *ons* verlangen onze kinderen te geven waar ze recht op hebben of wat het beste voor hen is, ze is niet voorwaardelijk of gebonden aan onze intentie (in de breedste zin). De verplichting tot antwoord heeft te maken met de onontkoombare, dwingende vraag van de andere, van het kind, van de nieuwaangekomene. En het is precies deze ervaring van verplichting die de politieke ervaring bij uitstek is, en, zo men wil, de politieke grondslag van opvoeding. ... Opvoeding, vorming onderwijs zijn een antwoord op de vraag die andere, 'nieuwe' mensen, mensen die niet dezelfde zijn, stellen. En de vraag die ze stellen is niet (alleen of eerst) de vraag hen in het gegevene, in de bestaande wereld op te nemen, maar (ook) altijd de vraag of deze bestaande wereld, of de gegeven vorm hen (hun vrijheid) recht doet, het is dus ook altijd een in-vraag-stelling van dat gegevene, een vraag om verantwoording" (Masschelein, 1994a, p. 102-103).

Zo is de ervaring van de samenleving niet de ervaring van het delen van een cultuur, maar de ervaring van een imperatief die op ons toekomt en is de verantwoording en verantwoordelijkheid niet die dat ieder voor zichzelf kan uitmaken wat het beste voor hem is, en dus kan zeggen: dat is waarom ik geef. Maar de eis recht te doen is een politieke eis (een eis van de andere) en moet mijn vrijheid beperken. Het is dan ook verre van om het even wat er in het onderwijs gebeurt omdat ieder kind vraagt zijn vrijheid (en niet zijn eigenheid) recht te doen en daarmee het gegevene bevraagt, een bevraging die nooit ten einde komt. Hij concludeert dan ook: "Wat in het onderwijs gebeurt, nl. zowel de steeds sterkere oriëntering op louter nuttigheid en praktische

gebeurt, nl. zowel de steeds sterkere oriëntering op louter nuttigheid en praktische vaardigheden, de oriëntering op het leren door ervaring, op het zo vlug mogelijk praktijk en praktische zaken, als het onmiddellijk en zoveel mogelijk confronteren van jongeren met de dringendste problemen van de volwassen wereld, als het geven van 'zekere' antwoorden, is een bezetten van de tijd waarin de vraag om verantwoording zou kunnen opduiken" (Masschelein, 1994a, p. 104).
Opnieuw verschijnt opvoeding als een "recht doen" aan eenieder, als een bevraging van het gegevene en als een weigeren *bepaalde* antwoorden aan te bieden omdat precies dat het opduiken van de vraag naar verantwoording belet. En opnieuw worden we met analoge vragen geconfronteerd zoals: Waarom is het bevragen van het gegevene zo noodzakelijk? Kan de volwassene zijn antwoord zomaar tussen haakjes plaatsen en geloofwaardig blijven? Ook hier is er nog steeds sprake van een opvoeder, maar de plaats die deze kan innemen *als concreet persoon* wordt uitdrukkelijk beperkt. Zijn of haar taak is het ervoor te zorgen dat de vraag om verantwoording blijvend gesteld kan worden en dat los van het persoonlijk gegeven antwoord. En opnieuw is het onduidelijk waarom dat laatste moet en hoe het kan.

Aangezien hoger reeds uitvoerig op de context van bepaalde vormen van postmodernistische pedagogiek werd ingegaan, vervolg ik op een meer beknopte wijze met een derde auteur en geef gaandeweg reeds een aantal vragen aan die aan deze posities gesteld dienen te worden. In haar doctoraatsproefschrift *Oordelen in beeld. De uitdaging van de beeldcultuur aan de grondbegrippen van het Westerse denken over opvoeding* onderzoekt Snick (1994) de hypothese of in het beeld als metafoor, aanwijzingen kunnen gevonden worden voor een vorm van oordelen die het totaliteitskarakter van het traditionele (kennis-)oordeel doorbreekt[2]. De metaforische waarde van het beeld kan niet langer geëxpliciteerd worden, zo meent zij, als een "zinne-beeldige" verwijzing naar "iets anders", maar juist als "over-brengen naar een andere plaats" waarbij die plaats nooit als de ware of uiteindelijke bestemming kan worden beschouwd, maar - op grond van de eindigheid van het menselijke oordeelsvermogen - slechts als (tegelijk) een dis-locatie, als wezenlijk altijd (ook) "mis-plaatst". Het beeld als metafoor benaderen belichaamt een andere wijze van oordelen, waarbij het oordeel de werkelijkheid zelf constituteert. Het subject moet een antwoord geven op wat hem overstijgt, wat hem uitdaagt. Dit antwoord vormt een oordeel dat niet als een laatste woord, als de ontsluiting van een waarheid gedacht kan worden, maar slechts als een poging dat het subject overstijgt een zin te geven, het andere "recht" te doen. Het oordeel is het antwoord op een confrontatie met een "onrecht" en stelt daardoor het zijn in vraag en ontwricht het. Vanuit het beeld als ander oordeel verschijnt niet alleen of niet in de eerste plaats de contingentie en de particulariteit van de zin als wezenlijk, maar vooral het doorbreken van zin.
Beoogt opvoeding dan het doorbreken van zin en kan men stellen dat het toepassen van een voorgegeven, eventueel variabele norm van mens-zijn, *omdat het om een norm gaat* de andere steeds onrecht aandoet? Bedoelt men hier dat de andere onderdrukt wordt omdat de opvoeder zijn antwoord voorleeft en aanbiedt aan de educandus?

Terecht stelt Snick dat met aan te geven dat een ultieme fundering van een oordeel in een als "geldend" gepostuleerde norm niet langer mogelijk is, daarmee niet de mogelijkheid tot oordelen wordt opgeven, maar integendeel de ethische noodzakelijkheid

ervan slechts aangetoond is. Maar hoe anders dan door middel van een voorlopig antwoord waarin men, laat mij de beladen term er maar voor gebruiken, geïnitieerd wordt, kan men op de uitdaging in gaan? Het is mij niet duidelijk hoe het kind hier onrecht zou kunnen aangedaan worden - de redenering lijkt me trouwens niet vrij van enig epistemologisch solipsisme, als zou elk individu los van een betekeniscontext betekenis kunnen stichten en toch intelligibel blijven voor de anderen. Ingaan op de noodzaak om telkens opnieuw elk ontwerp van het bestaan aan een oordeel te onderwerpen behoeft om van willekeur te worden onderscheiden criteria die op zijn minst door de anderen herkenbaar zijn. En dat laatste hoeft niet absolutistisch te worden opgevat, zolang men zich als opvoeder realiseert dat het geboden antwoord, alhoewel het om het antwoord van de opvoeder gaat, slechts één mogelijk antwoord is. Wie aangeeft dat men op reis naar een bepaalde plaats *kan* gaan sluit daarmee voor de toekomst andere bestemmingen niet uit, maar geeft gestalte aan wat "op reis gaan" kan betekenen.

Misschien is ook de opvatting dat de legitimatie of geldigheid van het handelen berust in de eindige poging om het onrecht te beantwoorden niet de enig mogelijke invulling van opvoeding zodat er geen noodzaak is te spreken over de zelfgenoegzaamheid van elk weten. En ook de verdergaande conclusie, dat de onzekerheid en eindigheid van het oordeel maakt dat het nooit tot het definitief "goede" kan worden verheven, maar zelf een ontoereikendheid heeft die een ander oordeel - een nieuwe poging om het "andere" recht te doen - noodzakelijk maakt, verabsoluteert opnieuw een bepaald perspectief ("Elk oordeel doet recht, maar ook onrecht."), waardoor noodzakelijkerwijze de bestaanswijze tot een tragische gemaakt wordt.

Spreken over onrecht als basis van het handelen, veronderstelt ook als basiscategorie een wezenlijke oppositie tussen mensen. Het zoeken naar de structuur om het zelfgenoegzame, men zou ook kunnen zeggen om het vanzelfsprekende te bevragen, lijkt te onderstellen dat er redenen zijn om de weerstand tegen wat wordt aangeboden georkestreerd te mobiliseren. Ook hierbij kan men vragen stellen, zo bijvoorbeeld of een beeld van vertrouwen niet juister de basisrelatie tussen mensen aangeeft[3]. A fortiori is het bijzonder eigenaardig van de opvoeder te onderstellen dat hij of zij het kind geweld aandoet door aan te reiken wat zijn beste antwoord is, wat voor hem of haar de moeite waard is te behouden. Dit betekent niet dat de noodzaak van eenieder voor zichzelf te antwoorden, tussen haakjes moet geplaatst worden, wel pleit dit er voor om elk initieel wantrouwen tegen een mogelijke invulling op te schorten.

De aangegeven tendens, waarin onder meer op zoek gegaan wordt naar nieuwe basisconcepten, staat niet op zich, maar is analoog aan meer algemene wijsgerige posities. Zo neemt Critchley afstand ten aanzien van de Derridaiaanse deconstructie:
"... Derrida's work results in a certain *impasse* of the political (an impasse: a road, or way, having no exit or outlet, a blind alley or *cul-de-sac*). ... Deconstruction fails to thematize the question of politics *as* a question - that is, as a place of contestation, antagonism, struggle, conflict, and dissension on a factical or empirical terrain. The rigourous undecidability of deconstructive reading fails to account for the activity of political judgement, political critique, and the political decision" (Critchley, 1992, p. 189-190). Critchley spreekt over de aan Derrida ontleende "clôtural reading", een lezen waarbij een keuze, een beslissing, een kritisch oordeel opgeschort wordt door de act

van het lezen zelf en de erin aanwezige mogelijkheden tot onbeslisbaarheid. Daar worden de tekorten van elke eenzinnige lezing en van elke eindige notie van een traditie in de totaliteit duidelijk. Tegenover een zelfbewust en bij zichzelf aanwezig subject wordt de noodzaak van de overschrijding gesteld leidend tot een niet-gestructureerde pluraliteit. Toch blijkt dat het openen van het huidige (als ingekapselde) voor het andere, op zich opnieuw een beweging van omsluiten behoeft. Het gaat hier immers om een verschuiven en herstellen van geslotenheid in een niet-symmetrische en niet-totaliseerbare relatie. Even duidelijk is het dat een dergelijke onderneming het bestaande wantrouwt en uitdrukkelijk zoekt naar het andere en naar een wijze om dat andere te denken. Ondanks de afstand die Critchley neemt, lijkt het dat het proefschrift toch precies dit bekritiseerde wil behouden. De ervaring van een onvrede met wat is zal logischer wijze tevens moeten ondersteld worden. Ook zal hierbij de interesse in het concrete individu, meer precies in datgene wat men met een concreet individu op het oog kan hebben in naam van dat andere moeten verlaten worden, sterker nog worden veroordeeld. En hier weer met zich opnieuw gesteund door de gedachte dat de "moral glue" van de samenleving, althans voor sommigen, immers te bescheiden is opdat er sprake zou kunnen zijn van een echt opvoedingsproject.

Zoals gesteld vindt men ook vormen van postmodernistische pedagogiek bij een aantal Amerikaanse auteurs. In de lijn van Lyotard stelt Fritzman bijvoorbeeld dat consensus slechts een bepaalde toestand van de discussie is waarvan het echte eindpunt beter door "paralogie" zou kunnen omschreven worden. Het is mogelijk, zo stelt hij, "... to challenge a social practice, even if no tradition currently provides the resources for such contestation, by imagining a perspective from which to condemn the practice. While it may be possible to appeal to tradition in order to justify some established social practice, such an appeal is never sufficient" (Fritzman, 1990, p. 373). Verschillend van Rorty die stelt dat de regels slechts kunnen gewijzigd worden nadat bepaalde regels in voege zijn, beweert Lyotard (aldus Fritzman) "... that an imaginative individual is one who discerns in a situation the possibility of a winning move that violates the existing rules of the game. ... the rules themselves may emerge in the making of the move; they may be constituted in the moment of action" (Fritzman, 1990, p. 374). Fritzman concludeert dan ook dat het onderwijs de educandi dient aan te moedigen om nieuwe ideeën te ontwikkelen en kritisch wat doorgegeven wordt als algemene kennis en wijsheid te onderzoeken. Daarenboven, zo stelt hij, "... education should teach students to be sensitive to the inevitable presence of "differends". For instance, children could be shown examples drawn from current events that there are incommensurate beliefs concerning the meanings of "citizen" and "subversive"" (Fritzman, 1990, p. 379). Voor Lyotard wordt spreken immers gedacht in termen van vechten: "... in the sense of playing and speech acts fall within the domain of a general agonistics" (Lyotard, 1984, p. 10), opgevat als een niet-stabiele uitwisseling van opponenten.

Samenvattend en veralgemenend, in een post-modernistische wijsgerige pedagogiek gaat de aandacht meer dan naar het concrete individu, in de eerste plaats uit naar het niveau van de samenleving, naar het politiek-pedagogische aspect. Al dan niet verteerd door een nadrukkelijke negativiteit over wat is, samen met de hoop dat men de samenleving kan veranderen, gaat men ervan uit dat het beter kan, en dat men niet kan berusten in wat is. Vanuit een niet aflatende ontevredenheid over het bestaande

en zonder bindingen met een of andere ideologie kan er immers gestreden worden voor een andere, een betere wereld. Ik vertel verder niets nieuw als ik vaststel dat het gevoerde discours ver af staat van de concrete opvoedingspraktijk - al pretendeert men dat het hier uitzonderlijk relevant voor is. In de extreme conclusie én het rechtvaardigbare én het manipulatieve uit het gebied van de opvoeding te bannen, verdwijnt niet alleen (althans tot op zekere hoogte) het concrete kind, maar vooral de opvoeder uit het zicht. In naam van de mogelijkheid het andere een kans te bieden, moet het eigen levensproject immers tussen haakjes geplaatst worden en zo verdwijnt, althans opnieuw in zekere zin, de opvoeder, opgevat als wat men zelf als vanzelfsprekend als het meest waardevolle in zijn leven beschouwt en dat men graag terugziet in degenen van wie men houdt[4]. Ronduit in een impasse komen we tenslotte terecht waar de wil om het bestaande te doorbreken aanleiding is om het huidige conceptuele apparaat te bannen (opdat "het andere" een kans zou krijgen), de huidige maatschappelijke organisatie als een verstikkende kracht van het bestaande omschreven wordt en geweigerd wordt bepaalde zogenaamd "zekere" antwoorden te bieden omdat precies dat zou beletten dat de vraag naar verantwoording zou kunnen opduiken. Op vragen zoals hoe die nieuwe concepten zonder gebruik te maken van de "brokstukken" van het verleden gedacht kunnen worden, of er dan geen waardevolle zaken zijn in onze maatschappelijke organisatie die terecht verdedigd zouden moeten worden en of er niet bepaalde waardevolle antwoorden kunnen of moeten gegeven worden, wordt immers in onvoldoende mate geantwoord. Wel leidde dit alles ertoe, zoals aangegeven, dat de taak van de opvoeder in belangrijke mate zou gewijzigd en teruggedrongen zijn.

Dat het pluralisme van de samenleving bepaalde (eventueel nieuwe) taken voor de wijsgerige pedagogiek en voor de practicus inhoudt hoeft niet ontkend te worden, de vraag is evenwel of de pedagogische praktijk zelf in een zo belangrijke mate gewijzigd is.

Een gewijzigde pedagogische praktijk of een scheiding tussen de orde van het woord en de orde van de daad?

Ik vertrek van de relatief eenvoudige positie dat niet alles eender is, dat niet elk concept kan betekenen wat men wel zou willen op een bepaald moment, dat niet alles zinloos is en dat deze elementen zowel waar zijn in het algemeen als gelden binnen de context van opvoeding en onderwijs en ik ben ervan overtuigd dat dit door nagenoeg niemand zal betwist worden. Dit geldt ook voor de houding tegenover de naar schatting 500.000 doden in Ruanda in het voorjaar van 1994 en tegenover de aanhoudende klachten over kindermishandeling en incest. Verder zullen ook de initiatieven voor de integratie van gehandicapten, de hulp bij hun emancipatie, de kansarmoede-bestrijding, de zovele initiatieven voor en met migranten door nagenoeg iedereen gewaardeerd worden. Meer algemeen kan worden gesteld dat dit alles in eenzelfde richting wijst: op dit basale niveau lijkt er geen plaats voor de nihilistische teneur van het verlies van een maatschappelijk en van een opvoedingsproject. Hierop wijst ook het feit dat overal ter wereld homo- en lesbienneparen, maar ook heterosexuele paren die het moeilijk hebben om kinderen te krijgen, voor het kunnen grootbrengen van kinderen veel veil hebben. Toegegeven dit is minimalistisch en niet erg controversieel.

Anders klinkt het wanneer de legitimatie van een bepaalde opvoedingspraktijk beoordeeld wordt of wanneer de criteria die hiervoor moeten aangewend worden aan de orde zijn. Wellicht kan het niet betekenen dat de opvoeder in zichzelf elke zin van het waardevolle verloren zou hebben - het concept "waarde" en "wat we belangrijk vinden" zou dan zelf immers verdwenen moeten zijn. En zoals de recente Nederlandse discussie over kinderopvang aantoont (Cfr. Smeyers, 1993b), er kunnen inderdaad enige vraagtekens geplaatst worden bij de stelling omtrent het vermeend verdwijnen van de pedagogische praktijk. Dat de pedagogische praktijk feitelijk in belangrijke mate zou gewijzigd zijn, wordt nagenoeg niet beweerd en ook is het de vraag of de auteurs die wijzen op moeilijkheden met betrekking tot de pedagogische rechtvaardiging, zelf (in hun pedagogische praktijk verschillend van vroeger dus) anders handelen. En toch lijkt mij precies de combinatie van deze beide elementen (de feitelijke pedagogische praktijk en de geponeerde moeilijkheid van legitimatie) centraal om te verstaan wat er aan de hand is.

Men zou hier kunnen spreken over een scheiding van tafel en bed, of een scheiding tussen de orde van het woord en de orde van de daad kunnen aanduiden. Nog anders kan men wijzen op het onderscheid tussen "wat men zegt" en "wat men doet", tussen "wat men beweert" en "wat men nastreeft" of nog tussen "wat men de anderen over zich voorhoudt" en "hoe men zichzelf ziet en aldus zelf wat men doet plaatst ten aanzien van datgene dat men wil bereiken". De aangeduide "breuken" zijn meer algemeen tekenend voor de samenleving waarin we leven. Ik duid enkele parallellen aan. Het gaat nu veel meer dan vroeger om hoe ik voor de ander verschijn dan om hoe ik voor mezelf verschijn, meer om de appreciatie van de ander dan om de eigen appreciatie van wat men doet. Dit is in de huidige, door velen als narcistische aangeduide cultuur, in zekere zin paradoxaal. Het individu trekt zich immers tegelijkertijd terug in zichzelf en wil de anderen te ontvluchten, maar blijkt toch een behoefte te blijven hebben aan erkenning die het dan zoekt bij welbepaalde anderen. Tegenover een stijging van de controle van bepaalde gedragingen, staat dat men op momenten dat men niet in 't oog gehouden wordt men zich veel minder aan criteria gelegen laat. Men plaatst fietsen op het voetpad, soms ook net voor een college over de integratie van gehandicapten; men houdt zich aan de snelheidsregels en aan parkeren zoals het hoort, niet omdat men de wegcode wil volgen of uit hoffelijkheid, maar om een bon te vermijden. Natuurlijk ontstonden hypocrisie en bedrog niet in de twintigste eeuw, evenmin is de uitbuiting van de andere tot eigen voordeel van recente datum, maar er is de laatste tijd daarenboven iets merkwaardigs (iets typisch postmodernistisch) aan de hand. Met het verdwijnen van de terecht bekritiseerde transparantie van het individu is er dan ook aan bedrog en hypocrisie een dimensie toegevoegd. Waar het individu in het verleden gehouden werd aan wat hij of zij stelde, lijkt de pluriformiteit van de waardenperspectieven en het ontbreken van een vaste ethische grond enerzijds en de onmogelijkheid "wie of wat iemand is vast te leggen" anderzijds, het belang van hoe men verschijnt voor de anderen, op een niet mis te verstane *vage wijze* namelijk te benadrukken. Onze woorden, onze handelingen zijn meerduidig en kritiek op een bepaalde positie ontlokt al vlug een reactie waarin men verdedigend het standpunt zo "opent" dat het verruimd, maar tegelijkertijd ook als niets-zeggend te voorschijn komt. Onder het mom van een al dan niet goed bedoelde breeddenkendheid kan alles geplaatst worden en blijkt veel mogelijk. In het onderwijs vinden we bijvoorbeeld zowel scholen die "terug naar de oude waarden

gaan" als onderwijsinstituten die "bewust nagenoeg geen grenzen meer stellen" - en in beide gevallen blijken de leerlingenaantallen een (het?) decisief criterium te zijn. De vraag naar wat waardevol is op zich werd vervangen door een rationaliteit die beheerst wordt door vraag en aanbod, door wat in het algemeen iedereen, maar eigenlijk niemand wil. Ook de opmerking dat bepaalde zaken niet aanvaard worden, leidt gegarandeerd in pedagogische contexten tot de reactie "Op grond waarvan men meent het recht te hebben wat dan ook te verbieden?", bovendien biedt de wijze waarop de samenleving georganiseerd is, steun voor het gewenste "afwijkend" gedrag.

Is het aangehaalde een probleem of is het alleen geweeklaag (gezeur) met misschien wel in het achterhoofd de gedachte hoe goed het vroeger was en hoe slecht het nu is? Wat is er mis met de wens van zovelen individueel te mogen doen wat men wil, zelf zoals dat heet, "gestalte te kunnen geven aan het mens-zijn"?[5] Kan dat dan door ieder individu afzonderlijk gebeuren, zo kan men zich afvragen? En is het dat wat er aan de hand is of is het veeleer het ontbreken van het nemen van een standpunt (zich niet bekennen, zich niet engageren) wat er problematisch is en opnieuw, waarom is dit nu pedagogisch gezien belangrijk? Vindt de pedagogiek misschien een alibi in het postmodernisme om geen standpunt meer in te nemen? Het is immers in zekere zin makkelijker om over het verdwijnen van de walvis stelling te nemen, dan in het persoonlijk handelen blijk te geven van ethische stellingnamen en consistentie.

Dat ik hier de koppeling maak tussen de inhoud van de pedagogiek en de handelende opvoeder is allerminst toevallig. Naar mijn mening hangen deze twee kwesties nauw samen en gelet op het belang van de positie van de opvoeder in dit alles, is het wellicht zinvol in ieder geval voorlopig daar aan te vangen.

Hoe kan de opvoeder gedacht worden indien we de verworvenheden van het derde persoonsperspectief - zelf een kritiek is op de gesloten cogito-opvatting - onder meer aanwezig is in Wittgensteins filosofie ernstig nemen?

Door de wijze waarop Wittgenstein over "betekenis" en "intentie" spreekt en door zijn aangeven van de inbedding, maar niet het opgaan, van het individu in het intersubjectieve, tenslotte door de aanduiding van het ontlenen van criteria aan het gemeenschappelijk dragende die door het individu in laatste instantie niet alleen gebruikt maar ook erkend worden, biedt hij mijns inziens een subtiele inspirerende balans die het kader kan bieden. De hersituering van het begrijpen van de opvoeder wil ik dan ook binnen deze context uitvoeren.

Er zal aangesloten worden bij een ethische positie die zich in de aangegeven lijn laat denken en de mogelijkheden biedt om opnieuw de verantwoording van het pedagogisch handelen met inbegrip van het doel dat nagestreefd wordt te plaatsen. Ter voorbereiding van de hersituering van de opvoeder vertrek ik van de bouwstenen die aangereikt worden door Gaita in een recent werk (1991) *Good and evil: an absolute conception*. De selectie van de elementen die besproken worden gebeurde op basis van de moeilijkheden waarvoor de postmodernistische wijsgerige pedagogiek ons plaatst. Samen genomen creëren ze een alternatief kader dat het mogelijk maakt de impasse waarin we verzeild zijn geraakt

te doorbreken door de nadruk te leggen op de integriteit en de persoonlijke betrokkenheid van de opvoeder en de particulariteit van de opvoedingssituatie.

Gaita's absolute opvatting omtrent het ethische

Aan de basis van Gaita's ethische positie ligt een Aristotelische mensopvatting die het belang benadrukt van *deugden*, niet in termen van vaardigheden maar opgevat naar analogie met vakmanschap (Cfr. Gaita, 1991, p. 88). Vaklui engageren zich in een eindeloos proces van zelfexploratie door een verkenning van wat ze doen, en zeggen nogal eens van zichzelf dat ze een roeping hebben. "Wat zij zijn" en "wat ze doen" komt samen in het concept "wat het is" een bepaalde vakman te zijn, waarvan Gaita als voorbeeld verpleegster en leerkracht geeft. Met deze analogie wil hij erop wijzen dat moraliteit noodzakelijk instrumenteel gerelateerd is aan menselijke behoeften, zonder nochtans daartoe gereduceerd te kunnen worden. Hij verwijst naar Aristoteles voor wie het goede leven gekenmerkt was door het genieten van de verdiende achting van zijn gelijken en waar dat niet slechts één van de goede dingen van het leven was, maar het belangrijkste. Deugdzame daden worden omwille van zichzelf gesteld, wat niet betekent dat de appreciatie door anderen de deugdzaamheid ervan in de weg staat. Het behoort tot de werkelijkheid van de deugd, waarvan de uitoefening deels constitutief is voor het menselijk leven, dat het dat leven laat oplichten wat publiek eer verdient, een gedachte die niet impliceert dat we steeds slechts omwille van dit "verschijnen" zouden handelen. Wel duidt het op het niet-gereserveerd genieten van een niet-gecorrumpeerde wereldlijkheid waarin de *publieke uiting van waardering door onze gelijken en ons genieten daarvan, niet alleen toegelaten is, maar nagestreefd wordt als constitutief voor het goede leven*. Deze analogie met vakmanschap laat ook "praktische wijsheid" begrijpen als verschillend van deskundigheid (waar wat juist is reeds vooraf bepaald en gekend is). In tegenstelling hiermee gaat het niet slechts om het willen ontdekken wat de functie van iets is, maar om verdieping. Zo komt het belang van het verleden en van de traditie en daarom van morele opvoeding in een specifieke zin te voorschijn.

Vervolgens vraagt Gaita de aandacht voor het feit dat zijns inziens uitdrukkingen omtrent wat moreel kan en niet kan, natuurlijkerwijze, primair een persoonlijk eerder dan een onpersoonlijke vorm aannemen. Voor wie logisch-praktisch (of cognitief) redeneert, is het irrelevant dat het om een particulier individu gaat dat moet handelen. In zoverre het om redeneren gaat, is praktisch redeneren in essentie onpersoonlijk. Als ik nadenk over wat ik moreel moet doen kan ik het probleem niet aan de anderen doorgeven: het is *onvermijdbaar mijn probleem*. Morele problemen zijn de problemen van *een persoon* zowel op het moment dat men een bepaalde handeling overweegt als wanneer men achteraf eventueel door wroeging gekweld wordt. Men kan de ernst van dergelijke problemen niet duidelijk maken zonder te verwijzen naar het persoonlijk karakter ervan, anders gesteld, men kan de aard van de moeilijkheden waarmee het morele ons confronteert niet duidelijk maken zonder naar het "persoon"lijke karakter ervan te verwijzen. De redenen hiervoor hebben niets te maken met het feit dat een beslissing noodzakelijk steeds van een *persoon*lijke aard is, namelijk door een persoon genomen wordt (dit zou men een logisch punt kunnen noemen). Het gaat erom dat men dit beslissen niet

kan delegeren. Beslissen heeft hier immers te maken met uitmaken wat *voor iemand juist is om te doen*. Dit *uitmaken* is een integraal deel van het bepalen van wat men zal doen.

In een dubbele betekenis is een bepaalde handeling voor ons soms moreel geen optie. Ten eerste is er het type waarvan "het feit dat iemands carrière geen overweging is in het denken over het al dan niet hebben van een abortus" een voorbeeld is. Ten tweede spreekt Gaita over datgene waarmee we niet zullen kunnen leven, omdat het gedane kwaad in die mate wat we aan iets hebben "bevuilt", dat het elk intelligibel doel waarom we iets deden vernietigt. Hier gaat het hem over situaties waarin de schuld over de daad het project waarmee iemand zich identificeert vernietigt. Met dit persoonlijke karakter van het moreel oordeel is verder de overtuiging verbonden dat individuen niet verwisselbaar zijn. We zien een individu immers als degene die plannen en verlangens heeft, die we *ernstig* nemen, waardoor en waarmee we die persoon identificeren. Het ernstig nemen is voorwaarde opdat een beroep op abstracte principes, bijvoorbeeld om iedereen gelijk te behandelen, ons zou kunnen overtuigen.

Het persoonlijke uit zich verder in onze opvatting over de menselijke individualiteit, waarin én onze morele opvattingen én onze gedeeltelijke gehechtheid aan anderen een rol spelen en zulks niet los van elkaar. Dat anderen ons dierbaar kunnen zijn is verbonden met het feit dat zij de mogelijkheid hebben ons te raken, te beïnvloeden op wijzen die we niet volledig kunnen doorgronden - en op wijzen waartegen we ons niet op een aanvaardbare manier kunnen beschermen. Met onze gehechtheid aan anderen moeten we in zekere zin instemmen opdat ze zich niet zou ontwikkelen tot een vorm van dwingende controle. Dit betekent, zo meent Gaita in de lijn van Plato, dat we onze "attachments" moeten plaatsen onder bepaalde opvattingen van het goede, meer bepaald onder opvattingen die in harmonie zijn met morele goedheid. Als de houding van een burger ten aanzien van een slaaf zich bijvoorbeeld wijzigt, dan duidt dit op een ontwikkeling in de richting "van iemand die ons dierbaar is". Dit onderstelt meer algemeen een wereld van betekenis, een aanduiding van wat mensen voor ons kunnen zijn, wat hun leven voor ons kan betekenen, een inzicht in wat zij kunnen begrijpen, voelen en doen en daardoor wat ze voor ons kunnen zijn.

Tenslotte, veel denken over het morele is geen denken omtrent wat we zouden doen, en als het dat toch al is, zo meent Gaita, dan is het tevens een poging om te *begrijpen wat de betekenis is van wat we doen* en aldus eerder zelden een overdenken van de empirische gevolgen van wat we doen, of over hoe onze principes in relatie staan tot de gevolgen en tot elkaar. De nagestreefde verdieping van het inzicht in wat we doen is samen met de gewetensvolheid een teken van de morele ernst en van wat we verstaan onder een "juist antwoord" omtrent het morele bereikt te hebben. In een verdere precisering stelt hij dat het omtrent het morele natuurlijker is te spreken over wijsheid dan over kennis. Deze wijsheid vraagt tijd en kan vanzelfsprekend niet het resultaat op zich zijn van een theorie: "In moral matters (though not only in moral matters) the achievement of deeper understanding requires that we have the depth to receive it, and the depth in ourselves is not a depository of propositions in our heads which God could have put there 'in a flash', but an historically *achieved* individuality. Our lives must have a certain kind of unity which involves a truthful responsibility for and to

our past - we cannot flee it, for example. There are those who persistently 'start life over again', who disclaim their past anew each time; they are like someone on the run, a refugee from their many 'pasts'. Such people lack 'integrity' ... a kind of integration in time, but not just *through* time (as a person may be unified through time by the single-minded pursuit of a particular project) but because of truthfulness *over* time and because of a truthful concern for the meaning of what is past. Integrity, here, means being rooted in our life, which is impossible without a truthful acceptance of our past and a degree of lucidity about its meaning" (Gaita, 1991, p. 271-272).

Sommige mensen hebben ons iets te zeggen op een persoonlijke wijze, niet omdat ze dingen weten die slechts enkelen weten, wat ze zeggen kan zelfs heel gewoon zijn. De wijze waarop ze iets zeggen, hun houding, men zou zelfs kunnen zeggen hun "stijl", is belangrijk. Steeds is ondersteld dat wat men zegt niet gescheiden is van wat men doet. Iets te zeggen hebben betekent "aanwezig" zijn in wat we zeggen en bij degenen tot wie we spreken, en dit betekent dat *wat* we zeggen "... must be taken on trust, not, because contingently, there are no means of checking it but because what is said is not extractable from the manner of its disclosure" (Gaita, 1991, p. 273).
Omtrent waarden leren we immers dikwijls doordat we geraakt worden en dat is verschillend van een cognitieve inleiding in bepaalde categorieën. Toch is dit vertrouwen niet hetzelfde als overgave: "Trust is not surrender: to trust is both to judge something worthy of our trust and ourselves to be worthily trusting" (Gaita, 1991, p. 273).

Voor Socrates moet het gedeelte in ons dat gehoorzaam is aan de eisen van de rede en het argument volgt waar dat het ons ook leidt, samen gaan met het gedeelte van ons dat antwoordt op de oproep van de andere tot ernst. Deze Socratische opvatting omtrent conversatie, van wat het betekent aanwezig te zijn bij de andere in een conversatie, veronderstelt een bepaalde opvatting over intersubjectiviteit die we oproepen wanneer we de andere denken als degene die een ander perspectief op de wereld heeft. Iets ethisch verstaan is dikwijls iets zien (evenwel niet in de cognitieve zin) wat we voorheen niet zagen, of diepte zien die we voorheen niet opmerkten. Het is zelden iets volledig nieuws leren en even zelden zien dat er uiteindelijk toch validiteit is in de argumenten voor de posities die we voorheen dubieus vonden. Het is dikwijls zien wat iemand van iets gemaakt heeft dat we voorheen reeds hoorden. Maar zien wat men ervan gemaakt heeft betekent niet wat ze ervan gemaakt hebben vanuit een praktisch doel in hun leven, maar zien wat ze van zichzelf *hier doorheen* gemaakt hebben, of nog beter de twee tegelijk, want "wat ze van zichzelf maken" doorheen "wat ze doen", zijn met elkaar verbonden. Het ethische subject is, zoals Kierkegaard benadrukte, een menselijk wezen dat onder de ethische eis leeft een individu te worden, zo stelt Gaita.

De eigenheid van het subject dat Gaita beoogt wordt onder meer uitgedrukt door het concept "integriteit". Integere personen zijn trouw aan waar ze essentieel voor staan, aan die engagementen met andere woorden die een geprivilegeerde status in hun leven hebben omdat ze weerspiegelen wat voor hen het belangrijkste is en wat voor hen de zin van het leven uitmaakt. Het concrete "object" waarmee deze personen verbonden zijn betreft een principe, een zaak, een ideaal, een andere persoon, een land enz. Ze identificeren zichzelf ermee en kunnen dat "object" niet verraden zonder ook zichzelf te verraden. Hun begaan zijn om hun integriteit te behouden parasiteert op deze

engagementen of "attachments", die niet slechts als extern, maar tevens als intern (als de opvatting die men heeft over zichzelf) moeten opgevat worden. Ze dragen bij tot de constitutie van hun identiteit en functioneren als vooronderstellingen bij het handelen. De constitutieve loyaliteiten van integere personen kunnen eerder eng of breed zijn. Ze hebben gemeenschappelijk dat de persoon ze ziet als behorend tot zichzelf, ze niet als eigenaar, maar als ervoor geëngageerd beschouwt. Ze hebben ook een noodzakelijk persoonlijk particulier karakter, men is immers niet trouw aan een vriend maar aan *zijn* vriend. Liefde en vriendschap zijn loyaliteiten ten aanzien van particuliere personen en hebben een zeer speciaal belang. De waarde die men hecht aan integer zijn is ook op zich particularistisch en daardoor analoog aan de eigenliefde. Een individu die zijn of haar integriteit ernstig neemt, is bekommerd om zichzelf. Hij of zij waardeert zichzelf niet als een instantiatie van het menselijke, maar als een bepaald individu met een bepaalde waarde. Hierdoor verkrijgt deze waarde (van de integriteit) een normatieve betekenis. Het individu is verder niet alleen begaan met de eigen integriteit, er is daarenboven het engagement voor de anderen en een bekommernis voor hun integriteit. Ik wens dat degenen om wie ik geef trouw zouden zijn aan hun engagementen omwille van henzelf en mijn "bijdrage" daartoe is een uitdrukking van de diepte van mijn engagement ten aanzien van hen.

Integriteit is een complexe notie die zowel verwant is met de conventionele morele criteria zoals de waarheid spreken, eerlijkheid en billijkheid als met persoonlijke idealen (trouw aan zichzelf) die hiermee in conflict kunnen zijn. Fundamenteel aan beide is de coherentie opgevat als consistentie binnen het geheel van principes of engagementen en tussen principes en handelingen in die situaties waarin men verleid wordt zich anders te gedragen of de situatie in het eigen voordeel te herbeschrijven. Tegengesteld aan deze coherentie zijn onder andere wilszwakte en zelfbedrog, maar ook het handelen omwille van het verkeerde soort van redenen. Naast deze formele aanduidingen kan een verdere precisering geboden worden op het niveau van de inhoud. Hierbij springt in het oog dat het moet gaan om iets wat de moeite waard is. Wanneer we van iemand zeggen dat hij een integer individu is dan hoeven we zijn of haar engagementen of principes niet goed te keuren, maar we moeten ze in ieder geval erkennen als iets dat een redelijk persoon belangrijk kan vinden, waardoor het sociale ingebed zijn naar voren komt. De integere persoon is wars van opportunisme, gemaaktheid en oppervlakkigheid. Dat men niet bereid is bepaalde dingen te doen en dat men vindt dat men andere zaken moet doen, kenmerkt verder wat men onder integriteit verstaat. Bepaalde engagementen zijn onvoorwaardelijk omdat ze als het ware voorwaarden zijn om als individu, om als zichzelf verder te bestaan.

McFall (1987) onderscheidt de engagementen die men kan opofferen voor andere van degene die weergeven wat we het allerbelangrijkste vinden en noemt deze laatste "*identity-conferring* commitments". Hier gaat het om datgene waarbuiten we niet zouden kunnen leven, we zouden niet degene zijn waarvoor we onszelf houden: "This is what it means to have a "core": a set of principles or commitments that makes us who we are. Such principles cannot be justified by reference to other values, because they are the most fundamental commitments we have; they determine what, for us, is to *count* as a reason" (McFall, 1987, p. 13).

Deze engagementen niet honoreren staat gelijk met zichzelf verloochenen. De nadruk op de "identiteit-verlenende engagementen" leidt ertoe dat de noodzakelijke eis van onpartijdigheid in het morele niet langer gehandhaafd kan blijven. Om dit toch te behouden "integriteit" opgeven, zou betekenen dat er niets noch de moeite waard zou zijn om te behouden omdat er dan niets meer is dat men zou kunnen verliezen.

Bij dit alles speelt ook het persoonlijk verleden van een individu een belangrijke rol: "A person who fails to take responsibility for his past in certain ways is a person without integrity" (Gaita, 1981, p. 167). Men kan spreken over het intact houden van zijn meest innerlijke ik in relatie met de idee van de eenheid van het leven van een persoon en dit in een geest van harmonie en van welbevinden. Het is deze innerlijke eenheid die de persoon de mogelijkheid geeft zich te verdedigen tegen de chaos die hem omringt. Tenslotte, moet de idee van eenheid die hier beoogt wordt onderscheiden worden van de "gerealiseerde eenheid" (zoals we die in de klassieke substantie gedachte terugvinden) en wordt hier de aandacht gevraagd voor de eenheid van de persoon als mogelijkheidsvoorwaarde tot.
Op een analoge wijze vinden we het benadrukken van het persoonlijke ook terug in het particularisme en in de aandacht voor het waarnemen van de situatie als ethisch.

Het belang van het particuliere en van de perceptie van het morele

Tegenover een discours dat zich ver bevindt van de pedagogische praktijk benadrukte ik reeds eerder het belang van het particuliere (Smeyers, 1992a). In eenzelfde geest spreekt Blum (1994) over particulariteit en over de perceptie van het morele en tracht aldus de morele psychologie meer in direct contact te brengen met de hedendaagse morele theorie. Blum zoekt zijn inspiratie onder andere in *The Sovereignty of Good* van Iris Murdoch waarin zij suggereert dat de centrale taak van de morele actor een liefdevolle perceptie van een ander individu onderstelt, gezien als een particuliere realiteit extern aan de actor. Moraliteit heeft alles te maken met ons antwoordend begaan zijn, wat zij ook liefdevolle aandacht noemt, met particuliere individuen op een wijze die getekend is door dit particuliere en aldus niet reduceerbaar tot welke vorm van complexe universaliteit dan ook. In de geschriften van Murdoch zijn persoonlijke relaties de plaats bij uitstek waar het morele plaatsgrijpt. Liefdevolle aandacht betekent begrijpen wat de noden van iemand zijn en begaan zijn met de wijze waarop ze voldaan kunnen worden. De morele taak betreft niet alleen handelingen genereren gebaseerd op universele en onpartijdige principes, maar eveneens gaat het om aandacht hebben voor particuliere personen en hen antwoorden. Particuliere relaties liggen niet slechts aan de oorsprong van wat een waarde heeft onafhankelijk van de actor, maar maken ook duidelijk wat waardevol is in deze relaties. De morele dimensie ligt in de particulariteit van die relatie en zal verschillend zijn naargelang het gaat om de zorg voor een vriend, een broer of een zoon bijvoorbeeld. Dit type van redenen is noch van subjectieve noch van persoonlijke aard. Het gaat niet om wat de betrokkene wil doen, noch om wat deel uitmaakt van een project waartoe dat behoorde, maar over wat men doet als antwoord op een "vraag" van anderen. Dit antwoord is, alhoewel niet onafhankelijk van de relatie die men met iemand heeft, toch onafhankelijk van de persoonlijke verlangens en projecten van de actor. Het gaat om een handeling die zowel een uiting is van sympathie als

het feit erkent dat het om een realiteit gaat die buiten de betrokkene gelegen is. De aard van deze redenen valt dus zowel buiten de tweedeling subjectief/objectief als buiten de oppositie persoonlijk (opgevat als wat de actor verlangt)/onpersoonlijk. En dat het moreel goede meer omvat dan het moreel toelaatbare en dat aldus de moraalfilosofie ons moet kunnen vertellen hoe we moreel beter kunnen worden, ons een waardevol ideaal moet kunnen voorhouden dat gebaseerd is op een goed begrip van de menselijke natuur, staat voor Murdoch buiten kijf.

Gelet op het belang van het morele waarnemen is één van de centrale vragen hoe men ertoe komt een situatie te zien zoals men ze ziet, hoe met andere woorden een situatie een particulier karakter verkrijgt voor een bepaald individu. Hier gaat het niet uitsluitend om het zien van een verschil om op basis hiervan al dan niet te handelen, maar in de eerste plaats om een verschil in het waarnemen zelf. Evenmin betreft het een wijziging van de eventuele ongevoeligheid omtrent het tekort van iemand anders, maar wel omtrent wat er dient te veranderen in het licht van een opgeslorpt bezig zijn met zichzelf waardoor men voor de andere geen oog heeft. Het oordeel - het particulier toepassen van de regel, op zich eveneens veelal vergeten in ethische posities die vooral het universele op het oog hebben - zelf omvat dit waarnemen niet, maar volgt erop. Het morele waarnemen geeft aan wat een actor als moreel ziet in een bepaalde situatie. In vergelijking met een op principes gebaseerde ethiek zijn er tenminste drie verschillen. Vooreerst is er hier een meer accurate waarneming van de situatie in het spel en een meer duidelijk maken waarin het morele precies gezien wordt; vervolgens wordt er erkend dat deze kenmerken moreel significant zijn en wordt aangeduid welke principes de situatie leiden; tenslotte wordt in functie hiervan ook meer precies bepaald wat best gedaan kan worden. Het morele waarnemen wijst verder ook op de beperkingen van principes als een noodzakelijk kenmerk van de moraliteit. Immers, moreel waarnemen en de handelingen die hieruit volgen kunnen ook geheel buiten een ethiek van principes plaatsvinden en zoals reeds gesteld is het ook waardevol op zich.

Het benadrukken van het particuliere in het oordeel betekent evenwel niet dat er niets algemeens over gezegd zou kunnen worden. Omdat het particuliere en de gevoeligheid ervoor kan opgesplitst worden in verschillende kenmerken, kan verder nagegaan worden hoe verbeelding, aandacht, kritisch redeneren, gewoonte, de confrontatie met bepaalde morele categorieën tot de vorming van deze gevoeligheden kunnen bijdragen. Verschillend van Larmore (1987) die het praktisch oordeel als unitair vermogen bepaalt waardoor het slechts uitgeoefend kan worden en dus slechts verbeterd door gewoonte en ervaring, zal Blum de nadruk leggen op de elementen in dit waarnemen.

Samenvattend, er is vooreerst een benadrukken van het onderscheid tussen het intellectueel aanhangen van bepaalde principes van rechtvaardigheid aan de ene kant en de erkenning dat in bepaalde situaties deze principes overtreden worden, zoals er een verschil is tussen de waarde erkennen van het begaan zijn met anderen en zien dat hierop in een bepaalde situatie een beroep op wordt gedaan. Gevoelig zijn voor een actueel onrecht in een particuliere situatie is immers niet hetzelfde als de aard en de validiteit van de principes van rechtvaardigheid inzien. Ten tweede, de particularistische attitude, de houding van de actor die tot verantwoording bereid is onderstelt aandacht hebben voor de wijze waarop een situatie verschillend kan zijn

van een andere en ze niet al te vlug laten samenvallen met degene die er oppervlakkig, hetzij actueel hetzij uit het verleden, op lijken. Hier gaat het om een "open houden", zo dat de conclusies niet voorbarig getrokken worden. Het derde aspect van particulariteit noemt Blum "detail particulariteit". Het betreft datgene dat een band maakt met een ethiek van de zorg: ons moreel begaan zijn met intimi onderstelt een meer gedetailleerd verstaan en gevoeligheid voor deze personen dan voor degenen waarmee we minder vertrouwd zijn.

Immers, zo stelt Blum, een belangrijk gedeelte van onze handelingen en motiveringen vallen noch aan de zijde van het persoonlijke (hiermee verwijzend naar het subjectief preferentiële) of niet-morele noch aan de kant van het zuiver onpersoonlijke of objectief-morele. Zo verwijst hij naar wat we doen uit medelijden voor een individu buiten de context van een specifieke ethische relatie, handelingen die binnen iemands sociale rol passen, uit vriendschap, op grond van iemands beroep en tenslotte ook op handelingen die voortvloeien uit de aanhankelijkheid ten aanzien van een bepaalde particuliere gemeenschap. Er is een belangrijk onderscheid tussen de aard van de zorg, het begaan zijn of het medelijden in de context van een niet-gestructureerde relatie in vergelijking met de motieven en gevoelens zoals die gemedieerd zijn in relaties als deze van de leerkracht en de leerling, van de ouders en de kinderen. Leerkracht zijn wordt niet alleen ervaren als beroep, maar ook als roeping, zo stelt hij, waardoor hij de aandacht vraagt voor het ideaal dat erin aan het werk is en dat specifiek het betrokken individu aanspreekt. Bij een roeping gaat het er om dat men gelooft in de waarden en idealen van een beroep, er in zekere zin voor kiest of ze tenminste persoonlijk beaamt.
Bij de bespreking van vriendschap wijst Blum er verder op dat dergelijk handelen wijst op een begaan zijn zonder een "moeten" te onderstellen. Men is meer en op een andere wijze met zijn vrienden begaan dan met vreemden. Noties als intimiteit en vertrouwen tekenen dit type van zorgen voor en begrip van. Zoals in de verhouding individu tot individu gaat het hier noch om een persoonlijke noch om een onpersoonlijke vorm, immers wat men doet staat niet in een onmiddellijke relatie tot de wensen en verlangens van de actor noch van een objectieve orde.

In dezelfde zin kan ook Blums aandacht voor de band tussen deugden en (particuliere) gemeenschap(pen) geplaatst worden. Deze band, zo meent hij, is belangrijker dan veelal wordt aangenomen, bovendien lijken hem bepaalde vormen van gemeenschap cruciaal voor het in stand houden van bepaalde moreel psychologische karakteristieken. Meer in het bijzonder argumenteert hij dat: "... communities can shape our sense of what we feel morally "pulled" to do and, integral to this, of what is and is not an "undue burden" or "too much to demand" (Blum, 1994, p. 145).
Hiertoe behoren zijns inziens naast plicht ook motieven zoals medelijden, het volgen van bepaalde principes. MacIntyre volgend verwijst hij hierbij naar zes mogelijke relaties tussen "deugden" en "gemeenschap": ten eerste naar het feit dat deugden slechts kunnen geleerd en gekoesterd worden in bepaalde particuliere "forms of social life" zoals de familie bijvoorbeeld; ten tweede dat deugden slechts geschraagd kunnen worden door een gemeenschap; ten derde dat onze morele identiteit, zowel ons moreel handelen zelf als datgene dat de deugd realiseert, tenminste ten dele geconstitueerd wordt door de gemeenschap waartoe we behoren; ten vierde dat de inhoudelijke invulling van de abstracte principes gebeurt door de concrete gemeenschap; ten vijfde dat bepaalde

kwaliteiten als deugd slechts in bepaalde gemeenschappen te voorschijn kunnen komen en ten zesde dat sommige deugden zoals vertrouwen, burgerzin en tolerantie bijzonder van belang zijn om het leven in gemeenschap te ondersteunen. Blum pleit dan ook voor een beperkte vorm van gemeenschapsrelativisme dat zijns inziens beter voldoet dan het maximalisme (het perspectief van de allesomvattende plicht) maar ook dan het minimalisme (supererogationisme) en de positie waarin het persoonlijke ideaal domineert. Hierdoor wordt het excessieve individualisme van Murdoch vermeden maar wordt de idee van moreel uitmunten bewaard. Nadat de centrale elementen die voor het verdere betoog noodzakelijk waren ontwikkeld werden, kan nu geantwoord worden op de hersituering van de opvoeder.

De integere en probleembetrokken opvoeder

In de verzameling uitspraken van Wittgenstein bekend als *Vermischte Bemerkungen Culture and value* kan men lezen: "If you wanted to bring someone up ethically while yet teaching him such a doctrine, you would have to teach it to him *after* having educated him ethically, representing it as a sort of incomprehensible mystery (Wittgenstein, 1980, p. 81e)." Het is vanuit deze intuïtie dat Gaita een ethische positie uitwerkt. Hij benadrukt vooral twee zaken. Vooreerst dat de opvatting over het Goede die de basis uitmaakt van onze morele opvattingen, niet los te denken is van "wie we zijn". Deze Aristotelische gedachte bepaalt althans in zekere zin waartoe we kunnen opvoeden. Al is de individuele en culturele plasticiteit groot, toch kan niet alles met onze natuur in overeenstemming gebracht worden. Wat een bevredigend leven is, blijkt althans op het niveau van de cultuur meer constantie te vertonen. Natuurlijk hoeft niet elk individu uiteindelijk voor de cultuur te "kiezen" waarin hij of zij geïnitieerd is (al houdt dit het risico in dat ander gedrag als pathologisch of afwijkend geclassificeerd wordt). Maar of men dat nu wil of niet, de appreciatie van de anderen zal steeds een rol spelen voor het individuele welbevinden, wat wijst op het noodzakelijk sociale ingebed zijn van het menselijk leven. Het is onmogelijk in deze context verder in te gaan op de relatie tussen natuur en sociale inbedding die kernachtig als *gleichursprünglich* gekarakteriseerd moeten worden. Vervolgens benadrukt Gaita hoezeer elk moreel probleem een persoonlijk probleem is en meer algemeen hoe het morele van dit persoon-lijke doordrongen is. Beide inzichten, wat mens-zijn is en de rol van het persoonlijke, lijken me voor het denken over de opvoeder van groot belang.

Eenvoudig gesteld: de opvoeder kan niet opvoeden zonder dat hij een invulling van het mens-zijn aanreikt (een bepaald doel dus), vervolgens speelt hierin de persoon van de opvoeder een cruciale rol. En alhoewel dit doel, zoals Gaita stelt, noodzakelijk is, het mag niet klassiek gedacht worden, alsof het onafhankelijk van een "praktijk" (de "conversation of mankind") kan bestaan. Wat ouders voor hun kinderen doen, wat ze voor hen over hebben, tekent het belang dat zijzelf aan de opvoeding van hun kinderen hechten en is getekend door wie zij zijn, door wat in hun ogen juist is om te doen. En meer dan waar ook maakt het uitmaken in discussie met elkaar en met anderen wat juist is deel uit van dit opvoeden. Ook voor hen kan men spreken over bepaalde zaken die kunnen en andere die nooit zullen overwogen worden en hun persoonlijk "lukken" of "mislukken" in het leven worden dikwijls verbonden met waaraan ze in de

opvoeding gestalte gaven. Hun handelen wordt verder getekend door een gehechtheid die particulier is, men spreekt over zijn kinderen en over de kinderen van anderen en in het nadenken over wat het beste voor hen is maken ze ook duidelijk waarmee ze in hun leven uitdrukkelijk instemmen.

Dat men niet kan opvoeden zonder een invulling van het mens-zijn aan te reiken, en dus in die zin in zekere zin steeds manipulatief is, zal zich ook vertalen in de middelen (opgevat als technisch manipulatief) die hiertoe moeten aangewend worden. Zo betogen Burms & De Dijn in *De rationaliteit en haar grenzen* dat enige manipulatie met het oog op zingeving alhoewel gevaarlijk toch noodzakelijk is. Waar het duidelijk is dat te veel manipulatie de zingeving kan vernietigen, zo is het voor hen even helder dat bepaalde manipulatieve inspanningen nodig zijn opdat de zingeving tot uiting zou kunnen komen (Cfr. Burms & De Dijn, 1986, pp. 3-4, 96).

De initiatie die geboden wordt kan niet anders dan particulier zijn. Wat het onderwijs betreft wijst bijvoorbeeld ook Hostetler (1994) op het geven van prioriteit aan de "... cultivation of sensitive, emotionally engaged responses in children" (Hostetler, 1994, p. 46) eerder dan aan het onderwijzen van principes. Als we belang hechten aan de ontwikkeling van het praktisch oordeel moeten we aandacht geven in het onderwijs aan de studie van bijvoorbeeld levensgeschiedenissen en daarin aan de particuliere omstandigheden, aan emoties, aan datgene waaraan men gehecht is, om aldus de waarnemingen en gevoelens voor de complexe particulariteit waarmee mensen geconfronteerd zijn te scherpen, om hun handelen en denken te plaatsen in relatie met wat adequaat beoordeeld wordt. Meer nog geldt dit op het niveau van de opvoeding.

Het belang voor het denken over opvoeding van wat Blum aan Murdoch ontleent kan moeilijk overschat worden. Pedagogische relaties zijn persoonlijke relaties en vragen inderdaad een antwoord van de opvoeder op wat hem of haar oproept. Dit oproepen wordt hier zeer concreet gedacht in het omgaan met een individu. Wat geactiveerd wordt lijken motiveringen te zijn die inderdaad noch subjectief noch objectief zijn, maar te maken hebben met de relatie tussen educator en educandus. Opvoeders moeten oog hebben voor het pedagogisch belangrijke in hun verhouding met de educandi, ze moeten er in zekere zin de algemene pedagogische principes op "toepassen" (authentiek gecombineerd met autoriteit) en overeenkomstig concreet handelen. In dit zien én in hun overeenkomstig handelen zal hun geëngageerdheid blijken. Particularisatie drukt hier de essentie van hun optreden uit. Het is tevens verbonden met het feit dat ze inderdaad anders zullen omgaan met *hun* kinderen, met *hun* leerlingen dan met andere kinderen en leerlingen. En alhoewel bepaalde aspecten van hun handelingen onderworpen zijn aan objectieve morele criteria, een belangrijk gedeelte betreft wat men zelf opneemt op grond van een persoonlijk begaan zijn. Tenslotte, opvoeding en onderwijs hebben ook alles te maken met een *bepaalde* gemeenschap waarin men de educandi initieert omdat ze wezenlijk sociaal ingebed zijn.

Idealiter zal de opvoeder in de koesterende omarming zowel figuurlijk als letterlijk een mogelijke zin van het leven meedelen. Het is zijn zorgende aanwezigheid die een antwoord is op het "vertrouwen" van het kind. En het kind wordt ingeleid door mensen van vlees en bloed. De opvoeder initieert het kind in wat voor hem of haar de moeite

waard lijkt om te behouden, en dat is helemaal iets anders dan wat hij wenst of verlangt (Cfr. Masschelein, 1994a, p. 102-103). Hij zoekt geen reproduktie, hij beoogt geen herhaling maar wil delen wat hem de moeite waard lijkt. In de zuiverheid van de liefde voor het kind, verschijnt nederigheid: het kind nodigt ons uit, het is een gave, het roept niet op tot prestatie. Opvoeding is die gave opnemen, dat is ze erkennen, er zich open voor stellen en de situatie zien als een kans om op een bepaalde wijze gestalte te geven aan een menselijk leven. Het is persoonlijk in de relatie tot een echte persoon helpen om zijn/haar persoon tot ontwikkeling te laten komen, een antwoord dat noodzakelijk een antwoord is van individu tot individu in een particuliere situatie. Zijn antwoord is zoals Gaita dit noemt "an authoritative and authentic response". Het is zijn antwoord gebaseerd op wat hij als persoon is en het is meteen geconcretiseerd door particuliere omstandigheden. Men moet spreken en een antwoord geven op een betrouwbare en authentieke wijze. Het beamen door het kind in een sfeer van vertrouwen wijst erop "... that we have not been seduced by what we feel we must be true to" (Gaita, 1991, p. 225). Dat de opvoeder er is als persoon in de concrete situatie, en niet als representant van een bepaalde morele of andere orde, maakt het mogelijk dat een van de meest wezenlijke elementen van elke ethische situatie (dat het om een persoonlijk probleem gaat) gestalte wordt gegeven.

Bij deze misschien wat idyllische karakterisering moet een belangrijke kanttekening gemaakt worden. Er zijn als persoon, betekent er zijn zoals men is, wars van degene die men meent te moeten zijn of voor wie men zichzelf graag houdt en uitgeeft - en dat alles in de mate het menselijk mogelijk is. Zijn invulling in de plaats van het kind, nodigt de opvoedeling, hem of haar uit de situatie te zien zoals de opvoeder ze ziet, er de determinanten in te leren onderkennen die vanuit een bepaalde opvatting over het Goede belangrijk zijn. Zo wordt geconcretiseerd wat tot de overwegingen behoort en wat niet, waarmee we kunnen leven en wat ons tegen de borst stoot. Het ontkennen van de rol van het persoonlijke rukt de opvoeding weg uit het gebied dat voor velen behoort tot wat het leven zinvol maakt. De relatieve eenheid die zich in het leven van de volwassene manifesteert wordt aldus aangeboden en helpt de educandus die eenheid zelf te verwerven. Integriteit verschijnt hier als een noodzakelijke voorwaarde, bedrog lijkt een aanslag op elke zingeving zelf en zal als voedingsbodem van het wantrouwen het menselijk samen leven vervolgens zelf op het spel zetten.

De opvoeder is daarom ook niet de "hidden manipulator", maar moet wellicht om integer gedrag uit te lokken (en dus hypocriet gedrag te vermijden) aangeven waarom hij of zij staat waarvoor men staat. Slechts in de aanduiding van de "zwakte" van de eigen positie, kan hij het engagement bij de educandus oproepen. Vervolgens lijkt integriteit ook belangrijk in het geheel van het vinden van het evenwicht tussen wat hij of zij extern en intern als "het goede" ervaart om een niet-corrupt bestaan te kunnen leiden.
En nogmaals, dat dit misschien geïdealiseerde beeld niet de misgelopen opvoeding of de ontwrichting ten gevolge van het ontbreken van voldoende afstand tussen opvoeders en kinderen in kaart brengt, behoeft geen argument te zijn tegen de voorgestelde wijze van conceptualiseren.

De aandacht die de opvoeder aan het kind moet geven is in zekere zin nu meer pregnant dan vroeger. Het verdwijnen van de eensgezindheid over het maatschappelijk dragende,

maakt de initiatie in een bepaald zingeheel, opdat het zinvolle als zodanig niet in de verdrukking zou geraken, nu meer een taak voor de opvoeder zowel thuis als bijvoorbeeld in het onderwijs, waarmee we beamen wat MacIntyre reeds stelde: "I need those around me to reinforce my moral strengths and assist in remedying my moral weaknesses" (MacIntyre, 1984, p. 10).

Integriteit aldus tot een basiscategorie maken, betekent meteen verder ook aanduiden dat pedagogische problemen vanuit dit perspectief zouden kunnen bekeken en geanalyseerd worden. Meer concreet, in welke mate problematische opvoedingssituaties bijvoorbeeld te denken zijn (wellicht slechts ten dele uiteraard) als het gevolg van het ontbreken van het individu in de opvoeder - of misschien zelfs sterker tengevolge van een individu dat een relatieve eenheid in zijn persoonlijk leven heeft kunnen uitbouwen.

Dit betekent niet dat die eenheid opnieuw als doel (in termen van het resultaat) van de opvoeding verschijnt, evenmin dat de opvoeder hierover een test dient af te leggen voor de mate waarin hij in zijn gedrag daarvan blijk kan geven, vooraleer hij tot dit stadium toegelaten wordt. Het gaat om de opvoeder als opvoeder en in zoverre hij op zijn opvoeder-zijn uitdrukkelijk aangesproken wordt. Als mens van vlees en bloed zal ook hij fouten maken, maar daarom zijn principes niet opgeven. En misschien zal zelfs dit voor de educandus leerrijk zijn: de opvoeder is immers niet de norm. Het betekent verder ook dat aangezien de opvoedeling in belangrijke mate zijn inspiratie put uit wat de opvoeder aanreikt, de integriteit ook vanuit dit perspectief belangrijk is. Opdat de jongere zich tot het waardevolle zou aangetrokken voelen, wars van de hypocrisie en de misschien wel noodzakelijke compromissen van de publieke samenleving. Verder is het een pleidooi voor het maken van tijd voor elkaar in de opvoeding, voor de waarde van de opvoeding in het leven van de volwassene, voor tijd daar, verder voor "care" en "commitment" en voor aandacht voor het zien van degene die hulp behoeft. Het aanspreken is immers een aanreiken van persoon tot persoon, voor de aandacht voor de kleine zaken die zo belangrijk zijn. En dat de woorden die we spreken onze woorden zijn opdat ze voor de anderen iets zouden kunnen betekenen geldt noodzakelijkerwijze opdat ze als de woorden van een persoon zouden kunnen gezien worden. Zoals bij een kunstwerk voelt men zich ook hier bedrogen als het niet echt is.

Critchley neemt afstand ten aanzien van Derrida onder meer waar deze laatste omtrent de politieke beslissing stelt "The instant of the decision is madness". Het is een goede aanduiding van het dilemma van de deconstructie zo meent hij: men moet beslissingen nemen, maar het moment van de beslissing wordt gekenmerkt door onbezonnenheid en vermetelheid. En hij vervolgt: "I take a risk one way or another - I am for x or against x - but ultimately I do not know why I made this decision. I can no longer ground my political decisions on some ontological *basis*, or eidos, or on a set of *a priori* principles or procedures. Now, this may well be true. Perhaps the ground for one's political decisions is ultimately contingent. But is the madness of the decision itself an adequate account of political life? Is it even a valid description of how one arrives at one's political preferences and engages in political action?" (Critchley, 1992, p. 200)

Spreken over dwaasheid betekent de eis tot rechtvaardiging zo groot maken dat er onmogelijk aan kan voldaan worden, omdat én het probleem van de instantiatie niet

opgelost kan worden én nu bovendien de universele basis van de moraal is weggevallen. Slechts een rechtvaardiging die de absolute eis zou kunnen waar maken kan hier voldoen, en misschien is dat gekheid, preciezer gesteld, met Wittgenstein kan men hierbij opmerken dat aangezien er niet kan aangegeven worden hoe er aan kan worden voldaan, de vraag zelf betekenisloos is. Het herinnert ons aan het gevecht tegen de metafysica dat Wittgensteins *Philosophical Investigations* leverde daar heette het: "A *picture* held us captive. And we could not get outside it, for it lay in our language and language seemed to repeat it to us inexorably" (Wittgenstein, 1953, # 115).

Voor de opvoeder lijkt beslissen geen dwaasheid maar gedragen door wat voor hem belangrijk en zinvol is, door wat op ons indruk heeft gemaakt. Het gaat dan ook *niet noodzakelijk* om een doorbreken van zin, integendeel. Vragen naar een verdere rechtvaardiging is geen onzin, maar zinloos, het is immers niet duidelijk wat een antwoord zou kunnen zijn. Zijn uitgangspunt is niet hetzelfde als dat van de Levinas of Adorno, ook wel eens als een nieuwe categorische imperatief omschreven: "dass Auschwitz nicht sich wiederhole" (Cfr. Critchley, 1992, p. 221). Zijn uitgangspunt wordt gedragen door een doorleefde ervaring van het menselijke dat zich in vertrouwen aan de educandus meedeelt en voorleeft.

Men spreekt nog steeds over opgevoed worden en over opvoeden en dat in een actieve betekenis. Misschien wijst deze wijze van uitdrukken, reeds op dit vanzelfsprekende niveau, op de onherleidbare rol van degene die opvoedt. En zoals de opvoeder als cruciaal verschijnt, zo zal ook de wijsgerige pedagogiek opdat ze vruchtbaar zou kunnen zijn, meer dan gewoonlijk het geval is, moeten aansluiten bij de pedagogische problematiek. Al het andere is wellicht leuk, maar blijkt een spel, *Spielerei*, waarover men zich al te gemakkelijk vragen kan stellen. Zoals de filosofie die gekenmerkt wordt door te vertrekken van een persoon, een filosoof, die een probleem heeft, zo dient ook deze wijsgerige reflectie over het pedagogische aan te vangen bij de practicus die "puzzled" is.
Niet alleen is de wijsgerige pedagogiek hierdoor opnieuw verankerd in de "rough ground", ook de rechtvaardiging kan opnieuw gedacht worden, ver van het wijsgerig rationalisme en idealisme. Hier hebben waarden opnieuw een inhoud die men kan aanduiden, is er een mogelijkheid tot rechtvaardiging en draait het geheel niet als "an engine idling". Zo is er wel degelijk rechtvaardiging en pas daarna ook een einde aan het geven van redenen[6].

Summary

Postmodernism challenges education as well as philosophy of education. Starting from some kinds of philosophical reflection on education nowadays, found within the Dutch speaking philosophy of education context, this paper deals with the way the educator can (still) be conceived. The results of postmodern criticism are dealt with and taken seriously, though its pitfalls are avoided. Using the ideas of Gaita, Blum and Murdoch a post postmodern Wittgensteinian interpretation of education is argued for. Integrity on the one hand and involvement in particular problems on the other, prove to be the crucial elements. In a world of pluralism and individualism

the importance of the educator in his or her relationship with a child, seems first of all to lie at the personal level. Here, authenticity comes forward as the most important condition for the child in order for him or her to be appealed by what the educator offers. The concept of education which is implicit here, focuses on passing on "the best of oneself" and proves to be truly able to answer the quest for justification. Far from a foolishness, it is the lived through experience of the human, which seems to characterize the educators' decisions.

Correspondentieadres: P. Smeyers, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Centrum voor Fundamentele Pedagogiek, Tiensestraat 102, 3000 Leuven, België

Noten

1. Voor een uitwerking hiervan verwijs ik o.a. naar Masschelein (1987, 1988, 1994a en b) en Hellemans (1989 en 1994). Verschillende auteurs traden reeds in discussie met dit gedachtengoed, zo bijvoorbeeld Van Hoek en Van Haaften (1988). Een recente aanduiding van de opgaven en moeilijkheden van de o.a. Habermassiaanse idee van "practical intersubjectivity" vindt men bij Biesta (1994). Zelf ging ik op de evolutie die zich met name in West-Europa voltrok elders uitvoerig in (Smeyers, 1994). De moeilijkheden die bepaalde vormen van postmodernistische pedagogiek stellen vormen het onderwerp van een aantal andere studies (Smeyers, 1988, 1992b, 1995a en b).

2. Nog meer dan wat de andere publikaties en posities betreft geldt dat hier vanzelfsprekend slechts op een zeer summiere wijze op deze studie kan ingegaan worden.

3. Toegegeven, de idee van geopponeerdheid vindt men op meerdere plaatsen terug in de samenleving aan het einde van de 20ste eeuw. Zo stelt Henry Rollins, die de weg plaveide in het begin van de jaren tachtig met de legendarische hardcore-band *Black Flag* uit Los Angeles voor groepen als de Red Hot Chili Peppers, Soundgarden en Nirvana: "Pijn, dat is wat ik ben. Pijn doet me schrijven, zingen, optreden. Ik ben geen artiest. Ik ben een reactie op het leven. Het is niet zo dat ik die woede bedenk. Ik uit het alleen" (Rollins in Schilders, 1994, p. 46). Rollins "ontdekte" dat een agressief uiterlijk inderdaad bescherming bood en ontwikkelde een vooral voor zichzelf bikkelharde levensstijl gekenmerkt door een intensief trainingsschema, "Geen drugs, alcohol of sigaretten" en ver weg van plezier dat hem naar eigen zeggen week maakt. Hij woont in Hollywood, een stad die hij haat, en over Nederland zegt hij dat hij er nooit zou kunnen wonen omdat hij een bepaalde druk van buitenaf nodig heeft om niet te exploderen. Hij voelt zich veilig in het geweld dat een garantie inhoudt: "Je loopt niet op straat met de gedachte: er zou iets kunnen gebeuren. Nee, het staat vast dat er iets gaat gebeuren en je moet erop voorbereid zijn. Dat is geruststellend" (Rollins in Schilders, 1994, p. 49), zo meent hij. En verder: "I think if you give people too much sunshine and clean air, remove a large percentage of the violence and crime from the streets then the people get bored from not having to watch their ass. ... In the absence of intimidation, creativity will flourish. You can see how it flourishes here in Holland. How the crowds just stand there in their silly pants and dumbass hair cuts and tell you what song they want to hear. Little do they know that the singer would like to randomly smack them when they tell him what to do" (Rollins in Schilders, 1994, p. 49).
Uiteraard is de "oppositie" die in het aangegeven doctoraatsproefschrift gemaakt wordt van een andere, namelijk van een ethische aard. Maar de nadruk op concepten als "geweld aan doen", "recht doen" en op "het andere" en "de ander" onderstellen eveneens een tegenover elkaar geplaatst zijn.

4. Overigens, voor anderen is precies het ontbreken van een door eenieder gedeelde opvatting over wat goed en kwaad is, over wat zinvol en chaotisch samenleven is, het dwingende uitgangspunt om meer dan vroeger de nadruk op het belang van opvoeding te leggen, op het belang om bepaalde waarden over te dragen en bepaalde typen van mens en samenleving aan de jongeren aan te bieden, *omdat het zo niet verder kan*, zo meent men.

5. Voor een discussie hiervan wil ik verwijzen naar mijn studie over Taylor (Smeyers, 1993a).

6. Met dank aan de beoordelaars van *Pedagogisch Tijdschrift* en aan Collega S.E. Cuypers voor waardevolle suggesties bij een eerdere versie van deze studie.

Literatuur

Biesta, G.J.J. (1994). Education as practical intersubjectivity: towards a critical-pragmatic understanding of education. *Educational Theory, 44*, 299-317.

Blum, L.A. (1994). *Moral perception and particularity*. Cambridge: University Press.

Blustein, J. (1982). *Parents and children. The ethics of the family*. New York: Oxford University Press.

Blustein, J. (1991). *Care and commitment. Taking the personal point of view*. New York: Oxford University Press.

Burms, A., & De Dijn, H. (1986). *De rationaliteit en haar grenzen*. Leuven: Universitaire Pers.

Critchley, S. (1992). *The ethics of deconstruction. Derrida & Levinas*. Oxford: Blackwell.

Gaita, R. (1981). Integrity. *Proceedings of the Aristotelian Society, 55*, 161-176.

Gaita, R. (1991). *Good and evil: an absolute conception*. London: Macmillan.

Fritzman, J.M. (1990). Lyotard's paralogy and Rorty's pluralism: Their differences and pedagogical implications. *Educational Theory, 40*, 371-380.

Hellemans, M. (1989). De uitdaging van het postmodernisme. *Pedagogisch Tijdschrift, 14*, 99-109.

Hellemans, M. (1994). Het wetende niet-weten. In P. Smeyers (Red.), *Heeft de school nog een vormingsproject?* (pp. 133-146). Leuven: Acco.

Hoek, van P.B.H., & Haaften, van, A.W. (1988). De pedagogische relatie: communicatief handelen? *Pedagogisch Tijdschrift, 13*, 428-440.

Holland, R.F. (1980). *Against empiricism. On education, epistemology and value*. Oxford: Blackwell.

Hostetler, K. (1994). The priority of the particular in practical rationality. *Philosophy of Education (Proceedings of the Philosophy of Education Society USA), 1993*, 41-49.

Kekes, J. (1983). Constancy and purity. *Mind, 92*, 499-518.

Larmore, C. (1987). *Patterns of moral complexity*. Cambridge: University Press.

Lynch, T. (1993). Skepticism about education. *Educational Theory, 43*, 391-409.

MacIntyre, I. (1984). *Is patriotism a virtue?* (The Lindley Lecture). Kansas: University of Kansas.

Mack, E. (1993). Personal integrity, practical recognition, and rights. *The Monist, 76*, 101-118.

Masschelein, J. (1987). Pedagogisch handelen en communicatief handelen. *Pedagogisch Tijdschrift, 12*, 351-363.

Masschelein, J. (1988). Grijpen of gegrepen worden. *Pedagogisch Tijdschrift, 13*, 454-455.

Masschelein, J. (1994a). Gericht op zelfbehoud? De school: een maatschappelijk instituut. In P. Smeyers (Red.), *Heeft de school nog een vormingsproject?* (pp. 87-110). Leuven: Acco.

Masschelein, J. (1994b). Individualization, singularization and E-ducation (Between indifference and responsibility). In P. Smeyers (Ed.), *Identity, culture and education* (Papers of the fourth biennial conference, pp. 233-240). Leuven: International Network of Philosophers of Education.

McFall, L. (1987). Integrity. *Ethics, 98*, 5-20.

McKinnon, C. (1991). Hypocrisy, with a note on integrity. *American Philosophical Quarterly, 28*, 321-330.

Murdoch, I. (1970). *The sovereignty of good*. London: Routledge & Kegan Paul.

Page, E. (1984). Parental Rights. *Journal of Applied Philosophy, 1*, 187-203.

Schilders, H. (1994). Henry Rollins leeft op pijn en geweld. *Nieuwe revu*, 1994 nr. 18 (27 april).

Smeyers, P. (1988). Is het doel van de opvoeding zoek? Bedenkingen over de aard van opvoedingsdoelen n.a.v. een 'Kommunikationstheoretische Wende'. *Pedagogisch Tijdschrift, 13*, 441-453.

Smeyers, P. (1992a). The necessity for particularity in education and child-rearing. The moral issue. *Journal of Philosophy of Education, 26*, 63-74.

Smeyers, P. (1992b). Over zijn en behoren in de wetenschappelijke pedagogiek. Een bijdrage vanuit de taalfilosofie als filosofie van een praxis. *Pedagogisch Tijdschrift, 17*, 139-160 .

Smeyers, P. (1993a). Charles Taylor en de hernieuwde aandacht voor het authentieke individu. *Pedagogisch Tijdschrift, 18*, 268-287.

Smeyers, P. (1993b). "Much ado about nothing?" Mag het, kan het en/of moet kinderopvang misschien? Enkele wijsgerig-pedagogische beschouwingen over de inzet van het debat. *Pedagogisch Tijdschrift, 18*, 399-416.

Smeyers, P. (1994). Philosophy of education: Western European perspectives. In T. Husén & T. Neville Postlethwaite. *The International encyclopedia of education* (pp. 4456-4461). Oxford: Pergamon Press.

Smeyers, P. (1995a). Education and the educational project (I): In an atmosphere of Post-Modernism. *Journal of Philosophy of Education, 29* (nr. 1).

BEST COPY AVAILABLE

Smeyers, P. (1995b). Education and the educational project (II): Do we still care about it? *Journal of Philosophy of Education, 29* (nr. 2).
Snick, A. (1994). *Oordelen in beeld. De uitdaging van de beeldcultuur aan de grondbegrippen van het Westerse denken over opvoeding.* Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, K.U.Leuven.
Taylor, G. (1981). Integrity. *Proceedings of the Aristotelian Society, 55,* 143-159.
Taylor, G. (1985). *Pride, shame and guilt. Emotions of self-assessment.* Oxford: Clarendon Press.
Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations.* Oxford: Basil Blackwell.
Wittgenstein, L. (1980). *Vermischte Bemerkungen Culture and value* (Ed. by G.H. Von Wright). Oxford: Blackwell.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 28.12 Filosofie
Swidoc trefwoorden:
pedagogiek
postmodernisme
integriteit

Onderzoek kort

P. van Diepen, J.W.M. Mevissen & S.W. van der Ploeg. *Wanneer loont werken?: Een oriënterend onderzoek naar de betekenis van inkomensafwegingen voor het arbeidsmarktgedrag van werkloze jongeren in Nederland* (Eindrapport i.o.v. Commissie Jeugd Onderzoek). Amsterdam: Regioplan, 1994.

Binnen de Nederlandse samenleving is de relatie tussen loonkosten en werkgelegenheid een voortdurend punt van discussie. Een specifiek onderdeel van deze discussie vormt het wettelijke minimum jeugdloon. In eerste instantie is de aandacht vooral gevestigd geweest op de relatie tussen de hoogte daarvan en de omvang van de werkgelegenheid. Uit eerder onderzoek blijkt dat verlaging van het minimumjeugdloon op macro-niveau een weliswaar positief maar gering effect heeft op de omvang van de werkgelegenheid. In de loop van de tijd zijn nieuwe elementen aan de discussie toegevoegd. Eén daarvan is de relatie tussen minimum jeugdloon en de bereidheid van jongeren om werk te aanvaarden. Het gaat met name om de afstand tussen de hoogte van de uitkering voor degenen zonder werk en de hoogte van het minimum jeugdloon. Nogal eens wordt verondersteld dat bij een te gering verschil daartussen voor werkloze jongeren de prikkel ontbreekt om actief naar werk te zoeken.

In het onderzoek staat de relatie tussen arbeidsmarktgedrag, met name het zoeken en aanvaarden van werk, en de betekenis van inkomensafwegingen daarbij centraal. Deze relatie is relevant voor het zogeheten activerend arbeidsmarktbeleid voor jongeren dat tot doel heeft zoveel mogelijk jongeren die werkloos zijn de mogelijkheid te bieden (op termijn) een inkomen uit arbeid te verwerven. De hoofdvraag van het onderzoek luidt derhalve: welke rol speelt inkomen bij de beslissing van werkloze jongeren zich aan te bieden op de arbeidsmarkt en al of niet werk te accepteren?

Deze vraag is in het onderzoek geoperationaliseerd door gedragsmogelijkheden en feitelijk gedrag van individuele jongeren en de achtergronden daarvan op verschillende momenten te vergelijken. De noodzakelijke informatie is verzameld door middel van interviews met werkloze jongeren. Op twee meetmomenten (maart/april 1992 en januari 1993) is een groep van ongeveer 100 jongeren geïnterviewd, ingeschreven als werkzoekend in twee RBA-regio's. Zo konden afweging- en keuzeprocessen geregistreerd worden door vergelijking van de uitleg van jongeren bij veranderingen in hun situatie tussen deze twee meetmomenten. De respondentgroep vormt naar etniciteit, sexe, opleidingsniveau, leeftijd en werkloosheidsduur een redelijke afspiegeling van de totale populatie van bij het RBA ingeschrevenen. Niettemin moet gezien de beperkte omvang van de groep gesproken worden van een verkennend onderzoek.

Uit het onderzoek blijkt dat 70% van de onderzoeksgroep er bij acceptatie van werk financieel op vooruit wil gaan. Daarnaast neemt 10% genoegen met een ongeveer gelijkblijvend bedrag en gaat 20% bij een inkomensachteruitgang ook aan het werk.

Men maakt een vergelijking met de uitkering èn overige inkomsten waarover men kan beschikken (zoals woonkostensubsidies en ouderlijke bijdragen) en vindt het over het algemeen redelijk dat men meer verdient wanneer men gaat werken. Sommigen laten hun inkomenseisen expliciet afhangen van de hoogte van het minimumloon. Degenen die in het verleden gewerkt hebben nemen vaak de hoogte van het toen verdiende salaris als uitgangspunt: wanneer zij een inkomen hebben verdiend dat hoger lag dan de uitkering hebben zij ook hogere looneisen dan zij die nooit eerder gewerkt hebben. Ook willen jongeren naarmate zij ouder worden een hoger inkomen. Opvallend is echter tegelijkertijd dat hoe ouder men wordt, hoe minder men meer wil verdienen dan de uitkering bij aanvaarding van werk.
Als belangrijk algemeen beeld komt naar voren dat de afweging die jongeren maken grotendeels de verhouding tussen de hoogte van de uitkering en van het minimumloon op individueel niveau weerspiegelt. Beiden zijn gerelateerd aan leeftijd. De hoogte van de uitkering is bovendien gerelateerd aan de huishoudsituatie (alleenstaand of meerpersoonshuishouden, uit- of thuiswonend). In grote lijnen is het gat tussen uitkering en minimumloon relatief en absoluut het grootst bij groepen met een relatief lage uitkering. Zo heeft een twintigjarige thuiswonende met een uitkering een netto inkomen van ongeveer 400 gulden, terwijl het netto minimumloon iets meer dan 900 gulden bedraagt: dit betekent een verschil van 500 gulden. Een 23-jarige alleenstaande heeft een RWW-uitkering van rond de 1200 gulden en een minimumloon van ongeveer 1600 gulden: hier gaat het om een verschil van 400 gulden.

De inkomenseisen staan niet op zich en moeten bezien worden in het licht van werkloosheidsbeleving en het belang dat men toekent aan het hebben van werk. Het grootste deel van de jongeren (ongeveer 80%) beleeft de werkloosheid als negatief en is gericht op de arbeidsmarkt. De hoogte van de uitkering is slechts één van de vele genoemde nadelen van het werkloos zijn, naast onder meer gevoelens van nutteloosheid en eenzaamheid en sociale druk.
Bij het grootste deel van de respondenten is het belang van witte arbeid echter wel gekoppeld aan voorwaarden die de inhoud van het werk of het inkomen betreffen. Men wil bijvoorbeeld niet een positie aan de onderkant van de arbeidsmarkt innemen, waarbij men werk moet doen dat anderen laten liggen en waarvoor slechter betaald wordt.
Naast aanvaarding van arbeid is er bereidheid tot medewerking aan werkloosheidsmaatregelen, met name scholing, om daarmee de kansen op de arbeidsmarkt te vergroten. Ook wanneer dit betekent dat men in moet leveren ten opzichte van de inkomenseisen die men heeft. Een voorwaarde lijkt echter te zijn dat daarmee werkelijk perspectief geboden wordt op doorstroming op de arbeidsmarkt.

Uit analyse van informatie uit de tweede meting blijkt dat werkloosheidsduur een veel belangrijker rol speelt bij het vinden van werk dan het eigen gedrag van jongeren, waaronder zoekgedrag en inkomensafweging. Mensen met bescheiden eisen hebben niet meer kans om aan het werk te komen dan mensen met forse looneisen, mensen met een intensief zoekgedrag komen niet significant eerder aan een baan dan mensen die zich passiever opstellen.
Bij nog werkloze jongeren blijven de inkomenseisen over het algemeen gelijk. Een beperkt aantal mensen past de inkomenseisen in opwaartse richting aan, omdat zij

betere informatie hebben gekregen over salarishoogte door tussentijdse werkervaring, scholing hebben gevolgd of ouder zijn geworden. Een nog kleinere groep stelt de inkomenseisen in neerwaartse richting bij.

Wanneer we afzien van de onderlinge verschillen en nuanceringen binnen de onderzoeksgroep komt het volgende beeld van, als werkzoekend ingeschreven, werkloze jongeren naar voren:
De in het onderzoek benaderde werkloze jongeren vinden het hebben van werk belangrijk. Zij willen deel uitmaken van de werkende bevolking en zoeken naar werk. Werken is volgens hen dè manier om een inkomensverbetering tot stand te brengen op basis waarvan, naar hun mening, volwaardig geparticipeerd kan worden in de maatschappij. Ze maken gebruik van aanbodgerichte arbeidsmarktmaatregelen, zoals scholing, of zijn daartoe bereid mits hun kansen op de arbeidsmarkt daardoor verbeterd worden. Jongeren willen "er bij horen". Dat betekent òòk dat zij niet alle arbeid onder alle omstandigheden en tegen elke prijs accepteren. Net als werkenden stellen zij inkomenseisen. Die zijn niet onredelijk als wordt gekeken naar het wettelijk minimum(jeugd-)loon of verdiensten bij uitzendwerk. In elk geval is uit dit onderzoek niet gebleken dat de inkomenswensen primair bepalend zijn voor het arbeidsmarktgedrag van deze groep werkloze jongeren.

Het onderzoek leert dat wanneer we het werkzoekendenbestand bij het Arbeidsbureau - als uitgangspunt nemen, de groep werkloze jongeren zeer divers is naar achtergrondkenmerken, thuissituatie, arbeidsmarktgedrag, kansen op arbeid etcetera. Hiermee zou het beleid in de uitvoering van maatregelen rekening moeten houden. Een zeer individuele/specifieke aanpak, inspelend op die afwijkende omstandigheden werpt waarschijnlijk nog de beste vruchten af.
Een ander beleidsaspect hangt samen met de eisen die jongeren hebben ten aanzien van inkomen, kwaliteit van de arbeid en toekomstperspectief ondanks het feit dat men uit de uitkeringsituatie wil. Dit lijkt beleidmakers voor een keuze te stellen. Of men tracht tegemoet te komen aan deze wensen door jongeren toekomstperspectief te bieden ook al moet daarbij (tijdelijk) afgezien worden van inkomenseisen. Of de uitkeringen worden verlaagd naar een niveau waarbij men alle voorwaarden voor het verkrijgen van werk laat vallen. In beide gevallen blijven de grootste knelpunten echter liggen bij zaken die buiten het arbeidsmarktgedrag van jongeren staan, zoals duur van de werkloosheid en omvang van de werkgelegenheid.

Uit de boekenwereld

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven)

Courtlander H. (Red.)
Developments in European hospital education.
Ziekenhuisschool, Amsterdam, 1993.

Bijna elke kinderverpleegkundige zal bekend zijn met het instituut ziekenhuisschool. De ideeën die eraan te grondslag liggen blijven echter veelal verborgen voor de verpleegkundigen en andere medewerkers in een ziekenhuis. Het boek "Developments in European Hospital Education", uitgegeven ter gelegenheid van het 10-jarig bestaan van de Amsterdamse Ziekenhuisschool, biedt een interessant overzicht van de stand van zaken op dit gebied in verschillende landen van Europa. De gegevens zijn verzameld in een overzichtsstudie "European Hospital Education... Where and how?", waarbij de vragenlijsten naar vertegenwoordigers van 19 landen zijn verzonden.

Uit de studie blijkt -niet verrassend- dat er nogal verschillen bestaan in werkmethoden en werkomstandigheden. Deze worden beschreven in het tweede gedeelte van het boek. De bijdragen zijn ingedeeld in hoofdstukken betreffende organisatorische aspecten, kenmerken van leerlingen (waaronder epilepsie patiëntjes, emotioneel beschadigde kinderen en kinderen uit gebieden in oorlogsomstandigheden) en specifieke pedagogische aspecten. De vaak experimentele ervaringen zijn met veel betrokkenheid beschreven.

Uit het gehele boek komt duidelijk naar voren hoe belangrijk schoolactiviteiten zijn voor het emotioneel en sociaal functioneren van zieke kinderen, zeker wanneer het gaat om een ernstige of langdurige ziekte. Naast spelen, waar eigenlijk waar eigenlijk nooit genoeg aandacht aan kan worden besteed, is ook het leren voor hen een belangrijk houvast in moeilijke, soms bijna onmogelijke situaties. Terecht wordt gewezen op het door de UNESCO geformuleerde recht van kinderen op onderwijs, ongeacht situatie, ras of geloof en wordt gepleit voor een gezamenlijk beleid op Europees niveau ten aanzien van ziekenhuisscholen.

De redactie van het boek is zeker geslaagd in de opzet een overzicht te bieden van het ziekenhuisonderwijs in verschillende landen van Europa. In eerste instantie lijkt het boek vooral bestemd voor ziekenhuisonderwijzers/leerkrachten. Het zal echter ook de blik verruimen van de verpleegkundigen en andere medewerkers, van kinderafdeling of kinderziekenhuis en verdient het daar ter kennisname aanwezig te zijn.

E. van Swieten-Duyfjes

De Vries, Geert
Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving.
Meulenhoff, Amsterdam, 1993, 223 blz., ISBN 90-290-4622-8.

Ongetwijfeld draagt dit werk een boeiende titel, die bij de lezer onwillekeurig hoge verwachtingen oproept. Zal de auteur het hebben over de inconsistenties van een uit de hand gelopen pedagogisering van het maatschappelijke leven, of zal hij, met het controversiële ontscholingsdenken van Illich uit de jaren zeventig in het achterhoofd, brandhout maken van de nog steeds toenemende zucht naar institutionalisering en bureaucratisering op educatief gebied? Weinig of niets daarvan vindt men in het boek terug. Het werk bestaat namelijk uit een bundeling van een vijftal eerder geschreven essays rond het centrale probleem van het schoolverzuim. Daarop promoveerde de auteur aan de universiteit van Amsterdam, wellicht 'Omdat het nu eenmaal moet!', zoals de titel van het eerste hoofdstuk over de verbreiding van de maatschappelijke schooldwang ondeugend aangeeft. De poging om tussen die vijf essays enige eenheid te brengen, lijkt mij echter niet zeer geslaagd. Het ontbreken van een echte inleiding op het werk is daarvan allicht een exponent.

Het eerste hoofdstuk, dat overigens van vrij stereotiepe veralgemeningen uitgaat - niemand wil kennelijk graag naar school en iedereen is blij als aan deze last een eind is gekomen; pedagogen, psychologen en onderwijskundigen houden aan een ongebreideld vooruitgangsdenken vast dat in de Verlichting is geworteld, enz. -, poogt, aan de hand van de theorie van Norbert Elias over de sociale transformatie, de steeds toenemende scolarisatie en de daarmee gepaard gaande schooldwang vanuit historisch-sociologisch gezichtspunt te verhelderen. Maar deze 'supertheorie' (p. 15), hoe belangrijk ze ook moge zijn, wordt zo fluïde gemaakt, dat ze meteen alle ambiguïteiten, paradoxen en complexiteiten van het historische proces moet kunnen verklaren. Voor hetzelfde geld kun je er dan ook eigenlijk min of meer het omgekeerde mee bewijzen. Een goed voorbeeld daarvan biedt hoofdstuk II. Het behandelt het schoolverzuim als eigenlijk probleem. In tegenstelling tot het eerste, dat een breedvoerige analyse wil geven van de ontwikkelingen vóór de Verlichting tot heden, wordt in hoofdstuk II de focus tot de periode 1980-1985 beperkt. De boodschap van die in historisch perspectief toch wel wat kortademige case-study luidt, dat de toenmalige verontrusting over het fenomeen veel groter was dan zijn reële omvang. Merkwaardig toch, want als men een lijnrechte correlatie veronderstelt tussen de graad van schooldwang en de opgeroepen weerstand, dan zou het spijbelen in de voorbije jaren toch wel pijlsnel de hoogte moeten zijn ingeschoten. Maar zo eenvoudig liggen de zaken natuurlijk niet en dat merkt de Vries ook wel op. Het feit dat het schoolverzuim in de vroege jaren tachtig zo werd opgeblazen, had volgens hem boven alles te maken met de vrees dat het instituut school, en daarmee ook het geregelde samenleven, in zijn bestaan zou worden bedreigd. Inderdaad, 'een handige wetenschap, die sociologie' (p. 94). Vervolgens gaat de auteur in hoofdstuk III in op een aantal stereotypen die over schoolverzuim en schooluitval bij de goegemeente leven. Hij probeert aan te tonen, dat de vaak gelegde relatie tussen spijbelen en delinquentie niet bestaat en dat er ook weinig of geen verband is met de jeugdwerkloosheid. Demotivatie en tegenzin spruitten z.i. primair voort uit de relatieproblemen van de volwassene met de kinderen en al de rest berust op de externalisering van die

problematiek. Maar, ook hier lijkt een en ander niet echt waterdicht. De Vries suggereert met name dat ingevolge de 'self fulfilling prophecy' sommige stereotypen vroeg of laat toch werkelijkheid kunnen worden. Ook hier heeft de socioloog dus opnieuw het gelijk aan zijn kant, tegenindicaties of niet. Hoofdstuk IV gaat dan over de kunst van het spijbelen. Het brengt de diverse manieren in kaart waarop leerlingen er telkens weer in slagen, het pedagogisch regiem te ontduiken. Die 'etnografie van contemporain schoolverzuim' (p. 136) wordt echter jammergenoeg niet of nauwelijks aan de historie getoetst. Vandaar ook dat hoofdstuk V, dat voor de beteugeling van de groei van het onderwijs en voor de beperking van de sleutelmacht van de diploma's pleit, al bij al wat geforceerd overkomt. In eerste instantie is het nogal voorbarig om op grond van het verschijnsel schoolverzuim, waarvan men overigens zelf de relativiteit heeft proberen aan te tonen, het failliet van het bestaande systeem te proclameren en op de tweede plaats valt de daarin gemaakte analyse van de sociologische denkkaders van Weber, Bourdieu, en andere theoretici die de sociale ongelijkheid via het onderwijs hebben willen illustreren, zo mager uit, dat men zich werkelijk afvraagt welk nieuws ze nu eigenlijk bijbrengen. En dat is jammer, want uiteindelijk lijken de eindconclusies van de Vries in verband met de effecten van de pedagogisering verre van onjuist. Het ziet er naar uit - en die indruk wordt nog versterkt door een lezing van de essays in chronologische volgorde! - dat de auteur in zijn doctoraat teveel is blijven vastzitten aan een oorspronkelijk empirisch georiënteerd onderzoek over het spijbelen, zodat een echt sociaal-historische analyse van de schooldwang wel moest uitblijven. Het bijeenbrengen van meer historische evidentie, die m.i. overigens de strikte grenzen van de schoolse pedagogische actie had moeten overschrijden, zou in ieder geval de besproken processen op een meer overtuigende wijze hebben aangetoond.

M. Depaepe

Dölle, S.P.M.
Kinderen na echtscheiding en hertrouw.
Tilburg University Press, Tilburg, 1993, 256 blz., ISBN 90-361-9953-0.

Hoe verandert de leefsituatie van kinderen als zij tijdens hun jeugd met echtscheiding en hertrouw van hun ouders worden geconfronteerd? Dit is de belangrijkste vraag die Dölle in haar boek wil beantwoorden aan de hand van een kwantitatief onderzoek: 1596 ouders hebben een schriftelijke vragenlijst ingevuld. Er komt nog een tweede boek waarin de vraag centraal staat welke gevolgen kinderen ondervinden als hun ouders scheiden en eventueel hertrouwen. Deze vraag zal beantwoord worden naar aanleiding van 90 mondelinge interviews met ouders en met kinderen zelf. Dit (eerste) verslag van het Tilburgse onderzoek naar effecten van ouderwisselingen is een uitgebreid boek geworden over een groeiende groep kinderen: per jaar komen er in Nederland circa 25.000 eenouderkinderen en circa 10.000 stiefkinderen bij. In het buitenland is al heel wat onderzoek naar deze kinderen gedaan en in Nederland komt het langzamerhand op gang. Het nieuwe van dit project is dat het onderzoek vergelijkend is: over drie soorten kinderen wordt gerapporteerd, kinderen uit kerngezinnen, eenoudergezinnen en stiefgezinnen.

Het boek bevat een uitgebreid literatuuroverzicht over eenouderkinderen en stiefkinderen. Over eenouderkinderen blijkt veelal een ongunstig beeld naar voren te komen. Niet duidelijk wordt volgens de Tilburgse onderzoekers (Marijke Kramer is met het onderzoek begonnen en Suzanne Dölle is er mee verder gegaan), of dit komt door de scheiding of door andere factoren. Bovendien spreken de onderzoeksresultaten elkaar nogal eens tegen, zodat een verwarrend, ambivalent beeld ontstaat over de leefsituatie van eenouderkinderen. Ditzelfde geldt, zij het in iets mindere mate, voor stiefkinderen: in een flink aantal publikaties komt een negatief beeld naar voren, in een aantal andere is dit echter niet het geval. Dit blijkt nogal eens samen te vallen met het type onderzoek: studies onder hulpverleners leveren (uiteraard) nogal eens problematische conclusies op, bevolkingsstudies veel minder. Het zou wenselijk zijn wanneer in literatuuroverzichten, zoals in dit boek, systematisch een onderscheid zou worden gemaakt tussen onderzoek naar het "doorsnee" echtscheidings- of stief-kind en onderzoek naar "problematische" echtscheidings- of stiefkinderen (empirisch onderzoek versus klinisch onderzoek). Beide typen onderzoek zijn waardevol, maar leiden (uiteraard) tot verschillende inzichten. Het negatieve beeld over echtscheidings- en stief-kinderen is mede ontstaan omdat de uitkomsten van onderzoek naar problematische kinderen ten onrechte worden gegeneraliseerd naar "doorsnee" kinderen. Een groot bezwaar van veel reeds uitgevoerd onderzoek is volgens Dölle het lage theoretische gehalte ervan. Dus wordt er voor dit onderzoek een nieuw theoretisch kader ontwikkeld op basis van de stresstheorie van Lazarus en Rutter, het transactionisme van Sameroff en Chandler en de ecologische theorie volgens Bronfenbrenner. Dit alles blijkt dan te leiden tot een conceptueel model, of beter gezegd een aantal geordende variabelenclusters.

Wat zijn de belangrijkste conclusies? De allerbelangrijkste is dat ook in dit onderzoek weer wordt geconcludeerd dat het beeld van kinderen na ouderwisselingen overwegend positief is. Het gaat lang niet zo slecht met "doorsnee" eenouder- en stief-kinderen, als nogal eens wordt gedacht. Maar er zijn wel enkele problemen. Vooral kinderen uit eenoudergezinnen zijn enigszins achtergesteld ten opzichte van kinderen uit kerngezinnen en stiefgezinnen. Hun financiële situatie is slechter, ze zijn minder tevreden over hun woonomgeving en ondervinden minder steun en hulp uit hun omgeving. Met kinderen uit kerngezinnen gaat het "gewoon" het beste: ze hebben een goede gezondheid, scoren goede schoolprestaties en hebben prettig contact met vrienden. Het boek bevat veel cijfers over gezinsomstandigheden, gezinsrelaties, ingrijpende gebeurtenissen, de wijdere sociale omgeving en de niet-verzorgende ouder. Ook uit dit onderzoek blijkt weer dat het contact tussen kind en vertrokken ouder (meestal de vader) vaak verbroken is (van de eenouderkinderen heeft 27% geen contact meer, van de stiefkinderen maar liefst 43%).

Echtscheiding blijkt vaker negatieve gevolgen te hebben voor het uiten van emoties dan stiefgezinsvorming, maar een positief punt is dat veel kinderen zelfstandiger worden na de echtscheiding. De meeste kinderen ondervinden geen negatieve gevolgen voor hun gezondheid; opvallend is dat 18% juist gezonder wordt. Kortom een grote groep kinderen ondervindt niet of nauwelijks gevolgen van echtscheiding en stiefgezinsvorming, een kleine groep kinderen ontwikkelt zich problematisch. Onderzoek naar die laatste groep kinderen is ongetwijfeld nodig en nuttig, maar het is de vraag of het kwalitatieve vervolg van de studie (onder 90 ouders en 90 kinderen) dit inzicht kan opleveren.

Gevreesd moet worden dat daarvoor te weinig problematische kinderen in het onderzoek zullen voorkomen. Gericht onderzoek onder probleemgevallen is in dit opzicht effectiever, vooral ook om na te gaan wat de betekenis is van de financiële achteruitgang van eenoudergezinnen in vergelijking met de betekenis van de gezinsvariabelen.

Het gaat dus kennelijk aardig goed met kinderen na echtscheiding en stiefgezinsvorming. Beter dan de meeste mensen denken. Het is goed dat dit onderzoek hierover opnieuw, maar nu vooral ook in vergelijking met kinderen uit kerngezinnen, duidelijkheid schept. Maar is het beeld dat wordt getekend niet iets té positief? Zijn alle in deze studie vermelde methodologische tekortkomingen uit vorig onderzoek wel voldoende ondervangen? Natuurlijk is het mooi dat de echtscheidingskinderen worden vergeleken met kerngezinkinderen, maar het is wel jammer dat de kinderen in dit boek niet zelf aan het woord komen. De (biologische) ouders zijn ondervraagd, hetgeen overigens duidelijk wordt vermeld in het onderzoek. Maar ik vind dat toch iets te luchtig over de mogelijke vertekening wordt gesproken: denken ouders soortgelijk over hun kinderen als die kinderen (van 12 tot 17 jaar) zelf? Een mijns inziens vervelend neveneffect van de beslissing de biologische ouders te ondervragen, is het feit dat uit de kerngezinnen moeders én vaders responderen, terwijl de respondenten over de echtscheidings- en stief-kinderen overwegend moeders zijn! (percentage vaders onder de respondenten over kinderen uit kerngezinnen 41%, uit eenoudergezinnen 8%, uit stiefgezinnen 13%). Belangrijk is de vraag of vaders anders over kinderen oordelen dan moeders.

Het boek spreekt over kinderen na echtscheiding en hertrouw in het algemeen, zonder specificatie naar leeftijd. In de literatuur is de leeftijd van kinderen bij echtscheiding en stiefgezinsvorming altijd een belangrijke variabele, zonder dat overigens duidelijk is wat de belangrijkste effecten zijn per leeftijdscategorie. De opbouw van de steekproef in dit onderzoek heeft echter wel gevolgen voor de reikwijdte van de studie. Op blz. 120 staat te lezen dat "voor kinderen uit eenoudergezinnen de scheiding gemiddeld 7.5 jaar geleden heeft plaats gevonden, en voor kinderen uit stiefgezinnen meer dan 7.5 jaar geleden. Bij deze leeftijdscategorie zou men volgens de literatuur nog weinig problemen aantreffen op latere leeftijd". Hoewel de resultaten van dit (bevolkings)onderzoek dus aansluiten bij eerder onderzoek uit binnen- en buitenland, is het geschetste beeld van de eenouder- en stiefkinderen wellicht toch iets te positief vanwege de gekozen onderzoeksgroep: vooral moeders uit eenouder- en stiefgezinnen van kinderen, die op relatief jonge leeftijd met de echtscheiding van hun ouders zijn geconfronteerd. Ik ben benieuwd wat het tweede deel van het onderzoek aan nieuwe inzichten zal bieden, zeker omdat de kinderen nu ook zelf aan het woord komen. Ik ben ook erg nieuwsgierig of het geconstrueerde theoretische kader meer zal opleveren dan het conceptueel model.

E. Spruijt

Kwakman, F. & Van Oers, J.
Het geloof in de katholieke basisschool. Over legitimaties voor de katholieke basisschool in een multi-etnische en geseculariseerde samenleving.
J.H. Kok, Kampen, 1993, 240 blz., ISBN 90-390-0056-5.

In dit promotieonderzoek staan de legitimaties ("bestaansredenen") voor de katholieke basisschool centraal. Kwakman en Van Oers willen antwoord geven op de vraag welke legitimaties bestuurders, directeuren, leraren en ouders in een situatie van toenemende levensbeschouwelijke pluriformiteit kiezen om het bestaan van de katholieke basisschool te rechtvaardigen. Daarmee haken de auteurs in op de huidige discussie over het bestaansrecht van bijzondere scholen op confessionele grondslag.

In het boek wordt verslag gedaan van een empirisch onderzoek naar de relatie tussen christelijk geloof en legitimaties (hoofdstukken 7-9). Daaraan voorafgaand worden de centrale concepten (hoofdstuk 2-5) en het onderzoeksmodel (hoofdstuk 6) uiteengezet. De studie wordt afgesloten met een reflectie op de resultaten van het onderzoek (hoofdstuk 10).

In het theoretisch gedeelte geven Kwakman en Van Oers allereerst een historische beschrijving van de veranderingen in het denken over de katholieke basisschool van 1917 tot heden (hoofdstuk 2). Daaruit blijkt dat de huidige katholieke basisschool fundamenteel verschilt van die van een halve eeuw geleden. Toen was het een "school van de kerk", alleen voor katholieken en gericht op "kerkelijke socialisatie en geloofsoverdracht". Tegenwoordig is het een "school verbonden met de geloofsgemeenschap", voor iedereen toegankelijk en gericht op vorming vanuit christelijk perspectief en "communicatie over geloven" (p. 36).

Deze veranderingen plaatsen de auteurs tegen de achtergrond van de multi-etnisering en secularisering van de Nederlandse samenleving. "Multi-etnisering" staat voor de groei van het aantal allochtonen (en dus etnische groepen) in Nederland en op de katholieke basisschool. "Secularisering" is "het proces waardoor de voornaamste sectoren van het maatschappelijke leven worden onttrokken aan kerk en godsdienst" (p. 14). Deze ontwikkelingen leiden tot een toenemende levensbeschouwelijke pluriformiteit binnen en een grotere openheid van de katholieke basisschool. Dat betekent dat de (oorspronkelijke) legitimatie voor de katholieke basisschool, die gebaseerd was op het uniforme en gesloten karakter van de school, problematisch is geworden.

De multi-etnisering in het katholieke basisonderwijs (hoofdstuk 3) en de gevolgen van secularisering voor de beleving van het christelijk geloof onder de betrokkenen van de school (hoofdstuk 4) roepen twee vragen op die in het empirische gedeelte beantwoord worden. Ten eerste: kiezen betrokkenen van scholen met een lage multi-etniciteit voor andere legitimaties dan betrokkenen van scholen met een hoge multi-etniciteit? Ten tweede: is de mate van geseculariseerdheid van invloed op de relatie tussen christelijk geloof en legitimaties?

Het gaat in deze vragen op de zogenaamde "subjectieve legitimaties", dat wil zeggen de "bestaansredenen zoals die beleefd en verwoord worden door (...) bestuurders,

directeuren, leraren en ouders" (p. 69). Daarbij maken de auteurs een onderscheid tussen religieuze en bestuurlijke legitimaties (hoofdstuk 5). Religieuze legitimaties verwijzen naar de inhoud van het onderwijs zelf, bestuurlijke legitimaties naar het bestuurlijk-organisatorische kader waarbinnen de religieuze legitimaties tot hun recht komen.

Op basis van het theoretisch gedeelte beschrijven de auteurs een onderzoeksmodel waarin de relatie tussen christelijk geloof en legitimaties weergegeven wordt (hoofdstuk 6). De hypothese daarbij is dat deze relatie verschilt naar gelang de multi-etniciteit van de school en de geseculariseerdheid van de betrokkenen. Om deze hypothese te toetsen worden vijf onderzoeksvragen geformuleerd die via een verkennend onderzoek onder een beperkt aantal katholieke basisscholen in Zuid-Holland beantwoord worden (hoofdstuk 7-9).

Een belangrijke uitkomst van het onderzoek is dat er diverse samenhangen tussen christelijk geloof en legitimaties bestaan, op basis waarvan de auteurs drie verschillende schema's voor de legitimering van de katholieke basisschool construeren (hoofdstuk 7). Bovendien blijken zowel multi-etniciteit als geseculariseerdheid van invloed te zijn op de relatie tussen christelijk geloof en legitimatie. Zo geven betrokkenen van scholen met een lage multi-etniciteit de katholieke basisschool een "breed en hecht" fundament, terwijl betrokkenen van scholen met een hoge multi-etiniciteit de school op een meer beperkte wijze legitimeren (hoofdstuk 8).En daar waar bij geseculariseerden de manieren van legitimeren los van elkaar staan - ze kiezen het ene of het andere - liggen bij niet-geseculariseerden de manieren van legitimeren in elkaars verlengde - ze zien er geen tegenstelling tussen - (hoofdstuk 9).

In de afsluitende reflectie (hoofdstuk 10) onderscheiden de auteurs drie legitimeringsmodellen. Een legitimeringsmodel is een samenhangend geheel van uitspraken over de legitimaties verbonden met een bepaalde beleving van het christelijk geloof. Zo gaat in het oorspronkelijke legitimeringsmodel een "traditioneel-praktische" en "restrictieve" legitimatie samen met het "transcendente Godsbeeld". In het moderne model daarentegen zien we een combinatie van een "interreligieuze" legitimatie met het "immanente Godsbeeld". Het integratieve model bevat elementen van beide andere modellen en vervult daarmee een brugfunctie. Historisch gezien past het oorspronkelijke model in de eerste periode van de katholieke basisschool ("de school van de kerk"), het integratieve model in de tweede periode ("de school voor en door de geloofsgemeenschap") en het moderne model in de derde periode ("de school verbonden met de geloofsgemeenschap"). De auteurs verwachten dat het moderne model in zijn beperkte variant (dat wil zeggen: zonder bestuurlijke elementen) dominant wordt.

Wat het draagvlak voor de katholieke basisschool betreft concluderen Kwakman en Van Oers dat er onder de betrokkenen sprake is van geheel uiteenlopende legitimeringen: de geloofwaardigheid van de katholieke basisschool stoelt niet op één gemeenschappelijk model. Dat betekent bijvoorbeeld dat wanneer binnen één school verschillende modellen gehanteerd worden dat tot problemen kan leiden. Wat het draagvlak in de samenleving betreft wijzen de auteurs erop dat er een discrepantie bestaat tussen enerzijds het heersende beeld van de katholieke basisschool: uniform en gelegitimeerd volgens het

oorspronkelijke model, en anderzijds haar feitelijke verschijningsvormen: pluriform en uiteenlopend gelegitimeerd.

In mijn beoordeling wil ik allereerst opmerken dat er systematisch en helder geargumenteerd wordt. Dat is een verdienste - zeker gezien het op het eerste gezicht moeilijk grijpbare thema van de relatie tussen christelijk geloof en legitimaties. De vele onderscheidingen werken echter niet altijd verhelderend. Zo wordt mij met betrekking tot het onderscheid tussen legitimaties, legitimeringsperspectieven, legitimeringsschema's en legitimeringsmodellen onvoldoende duidelijk wat elke nieuwe onderscheiding aan extra waarde toevoegt.

Een sterk punt is mijns inziens dat de auteurs uitgebreid laten zien in hoeverre multi-etnisering en secularisering daadwerkelijk doorwerken in de opvattingen van de direct betrokkenen bij de katholieke basisschool. Het geeft ons de kans onze veelal impliciete denkbeelden hieromtrent te toetsen en indien nodig te corrigeren.

In het verlengde hiervan ligt naar mijn mening de grootste verdienste van het boek: de nuancering van het dichotome beeld dat van de katholieke basisschool in de samenleving bestaat. Blijkbaar ziet men de school (gechargeerd gezegd) ofwel als een traditionele, uniforme en gesloten instelling, gelegitimeerd volgens het oorspronkelijke model, ofwel als een pluriforme, open instelling, die zich in niets van de openbare school onderscheidt en waarvan de legitimatie problematisch is. Kwakman en Van Oers stellen dit beeld bij door te laten zien dat er sprake is van instellingen die op uiteenlopende wijze gelegitimeerd worden *zonder* dat het christelijk geloof als inspiratiebron verlaten wordt. En tegelijk merken ze mijns inziens terecht op dat het in bepaalde gevallen "niet langer zinvol en haalbaar" (p. 171) kan zijn aan een afzonderlijke institutie vast te houden.

Kwakman en Van Oers spreken in het laatste hoofdstuk van een "legitimeringsvraagstuk" voor de katholieke basisschool. Een duidige, kant en klare oplossingen geven ze niet. Een ieder die dit boek leest weet waarom: in de huidige situatie zijn ze er eenvoudig niet meer

J.M. de Jong

Peeters, T.
Autisme. Van begrijpen tot begeleiden.
Antwerpen-Baarn, Hadewijch, 1994, ISBN 90 5240 230 2.

In *Autisme. Van Begrijpen tot Begeleiden* wordt, aldus de auteur, verband gelegd tussen het theoretisch begrijpen van autisme en de gevolgen voor begeleiding. Dit gebeurt aan de hand van een vijftal invalshoeken: 'autisme als pervasieve ontwikkelingsstoornis', 'het probleem van de zingeving', 'communicatie', 'sociale interacties' en 'problemen met verbeelding'. Ieder hoofdstuk omvat één der invalshoeken (de auteur spreekt van theoretische concepten, maar zoals de titels van de hoofdstukken al doen vermoeden is die terminologie niet dekkend), waarbij een vaste indeling wordt gevolgd: het eerste

gedeelte van het hoofdstuk richt zich op het 'begrijpen', het tweede gedeelte van ieder hoofdstuk vraagt, onder de titel 'Van begrijpen tot begeleiden' aandacht voor de praktijk van de hulp aan mensen met autisme.

Het eerste hoofdstuk is het meest kort en duidelijk in de stellingname van de auteur. Uitgaande van de diagnostische criteria uit de DSM III-R wordt in vogelvlucht de symptomatologie en de positie van ouders en hulpverleners geschetst, en een pleidooi gevoerd voor een in autisme gespecialiseerde continuïteit van voorzieningen, voor alle leeftijden en alle intelligentieniveaus. De overige vier hoofdstukken zijn beduidend langer en jammer genoeg minder helder van opzet. De sterkste delen van ieder hoofdstuk betreffen steeds de praktische voorbeelden, zowel ter illustratie van een probleem (veelal informatie van ouders) als ter oplossing ervan. Van deze laatste zijn een groot aantal zeker bruikbaar in de klas of thuis. Minder geslaagd vond ik de delen die betrekking hebben op het theoretisch begrijpen. Er is welhaast een teveel aan informatie. Soms wordt teruggegrepen op de diagnostische criteria uit de DSM-III, soms worden deze criteria juist bekritiseerd. Andere theoretische concepten worden op deelaspecten geïntroduceerd en, in meerder of mindere mate, uitgelegd. Verschillende bekende auteurs op het gebied van autisme worden vermeld (Frith, Van Berckelaer, Wing, Kanner, Rutter om een aantal te noemen) zonder dat echter hun plaats in het geheel van opvattingen omtrent autisme wordt verduidelijkt. Er wordt tè eclectisch omgesprongen met de verschillende theorieën, theoretische concepten, kenmerken, gedragingen enzovoorts. In deze gedeelten wordt bovendien veel geciteerd en/of overgenomen uit het werk van anderen, hetgeen leidt tot stijlonderbrekingen. Niet altijd wordt correct verwezen naar de publikaties waaruit wordt geciteerd.

Volgens Peeters hebben ouders en hulpverleners een 'werkfilosofie' nodig die een brug slaat tussen theorie en praktijk. Met dit boek is hij er niet in geslaagd de bedoelde brug een stevige basis te geven. Er is eerder sprake van een hoeveelheid van bruggetjes, sommige gammel, andere steviger. Het boek laat ons steeds heen en weer lopen tussen een grote schat aan informatie op zowel theoretisch als praktisch vlak.

De toonzetting van het boek is prettig en vriendelijk. Peeters richt zich mijns inzien in eerst instantie op de ouders en ander practici. Voor hen is er uit dit boek dan ook het meeste te halen. Hij spreekt de lezer regelmatig persoonlijk toe, en zijn betrokkenheid met mensen met autisme (en hun ouders en hulpverleners) straalt van ieder pagina af. Dat maakt het boek goed leesbaar, zeker geen geringe prestatie wanneer het toch gaat om een complexe problematiek.

C. Vlaskamp

Raijmakers, L.P.T. (Eindred.)
Zorg voor pedagogische kwaliteit (NVO publikaties 4).
Dekker & Van de Vegt, Assen, 1993, 139 blz., ISBN 90-255-0082-X.

Het boek *'Zorg voor pedagogische kwaliteit'* bevat veertien bijdragen vanuit diverse werkterreinen binnen de pedagogiek en de onderwijskunde m.b.t. de pedagogische

kwaliteitszorg. De verschillende benaderingen t.o.v. dit thema komen vanuit de klinische pedagogiek, de wijsgerige pedagogiek, de historische pedagogiek, de orthopedagogiek, de onderwijskunde, de vrijgevestigde pedagogen en managers.

In het inleidend gedeelte schetst Raijmakers het bestaan van de actuele discussies over kwaliteitszorg, kwaliteitsbewaking en kwaliteitsevaluatie die in de meest uiteenlopende domeinen nog volop in ontwikkeling zijn. De verschillende discussies laten zich echter niet helder samenvatten. Daarom wordt in dit boek gepoogd een totaalbeeld van de huidige denkwijze over kwaliteit in de hulpverlening weer te geven.

Na het inleidend gedeelte komen veertien bijdragen aan bod waarin elke auteur zijn of haar visie op de kwaliteitszorg weergeeft. Verschillende keren wordt aangetoond dat de discussies die nu ook in de hulpverlening gevoerd worden over kwaliteitszorg, kwaliteitsbewaking en kwaliteitsevaluatie, het gevolg zijn van de reeds eerder gevoerde discussies over de kwaliteit in het bedrijfsleven. Wel moet de vraag gesteld worden of een model dat gebruikt wordt in de bedrijfswereld ook gebruikt kan worden in de non-profit sector. In het zoeken naar de verbetering van de pedagogische kwaliteit worden verschillende uitgangspunten en opvattingen besproken.

Van Montfort bespreekt de pedagogische kwaliteit op het niveau van de *instellingen*. Om aan goede kwaliteitsontwikkeling te doen is het volgens hem noodzakelijk om van gesloten, categoriale instituties te evolueren naar open, patiënt georiënteerde instituties.

Vroeijenstijn, Peters en Vriens bespreken de zorg voor de kwaliteit in het *onderwijs*. Doordat scholen een steeds grotere autonomie krijgen van de overheid, worden de scholen uitgedaagd zelf verantwoordelijkheid te dragen voor de kwaliteitszorg. In dit licht is het belangrijk dat de scholen inzien dat de visitatiecommissie méér is dan een beoordelaar van de kwaliteit. Het is de verantwoordelijkheid van de school om daadwerkelijk iets te doen met de uitkomsten van de doorlichting.

Pameijer bespreekt de globale kwaliteitsnormen waaraan *diagnostiek* dient te voldoen om kwalitatief goed te zijn. Ze moet inhoudelijk van goed niveau zijn, doelmatig, doeltreffend, efficiënt en cliëntgericht zijn.

Rink bespreekt op zijn beurt het pedagogische in de *klinische en orthopedagogische behandeling* en onderscheidt verschillende variabelen in de opvoeding nl. (1) het kind als opvoedeling, (2) de opvoeder, (3) de situatie en (4) de situationele context. Afhankelijk van de kenmerken van de verschillende variabelen kan gesproken worden over de gewone opvoeding, de verzwaarde opvoeding, de problematische opvoedingssituatie en de pedagogische verwaarlozing. Van Weelden stelt in deze context de betrekkingen tussen het kind en de ouders centraal. Ook wanneer de ouders volgens de mening van de hulpverleners ernstig in gebreke blijven, blijft de relatie tussen ouders en kinderen van primair belang.

De taken en de plaats van de *vrijgevestigde pedagogen* worden door verschillende auteurs besproken. Allen wijzen op het tekort aan deskundigen en pleiten voor hun aanwezigheid

in verschillende organisaties met het oog op kwaliteitsverbetering.

Ruijssenaars vestigt de aandacht op het belang van de *beroepsvereniging* NVO binnen deze thematiek. De beroepsvereniging is actief op verschillende gebieden om te voorzien in de kwaliteit van de opleiding en de beroepsactiviteit van haar leden.

Oudendijk bespreekt de taak van het *beleid* en vindt dat voldoende inspanningen moeten geleverd worden zodat de kwaliteit van de zorg op een hoger plan gebracht wordt. De 'wet op de kwaliteit van door instellingen verleende zorg' en de 'wet op de beroepen in de individuele gezondheidszorg (BIG)' komen uitgebreid aan bod.

In het boek wordt de lezer meegenomen doorheen de verschillende domeinen die onderscheiden kunnen worden i.v.m. hun zorg voor pedagogische kwaliteit. Opvallend is wel dat de auteurs niet verder kijken dan hun eigen beperkte blikveld.
Voor lezers die zich een beeld willen vormen van de zorg voor de pedagogische kwaliteit is het zeker de moeite waard deze verschillende bijdragen door te nemen en op elkaar te betrekken.

L. Oosterlinck

Ruijssenaars, A.J.J.M., en Hamers, J.H.M. (Red.)
Leerproblemen op school. Rekenen als probleem: Praktijk en onderzoek.
Leuven/Amersfoort: Acco, 1992.
Ruijssenaars, A.J.J.M., en Hamers, J.H.M. (Red.)
Leerproblemen op school. Emotionele problemen: Praktijk, theorie en onderzoek.
Leuven/Amersfoort: Acco, 1992.
Ruijssenaars, A.J.J.M., en Hamers, J.H.M. (Red.)
Leerproblemen op school. Lees- en spellingproblemen: Praktijk en onderzoek.
Leuven/Amersfoort: Acco, 1993.

Deze boeken geven een actueel overzicht van de ontwikkelingen van het onderzoek en de praktijk betreffende de genoemde leerproblemen op school, namelijk rekenproblemen, emotionele problemen en lees- en spellingproblemen. De auteurs, uit Vlaanderen én Nederland, leverden allen een bijdrage aan het *Congres Leerproblemen 1991/1992* in december 1991 te Hasselt georganiseerd door de Vlaamse Stichting Leerproblemen. Deze werken vormen dan ook een onmisbare bron van informatie voor al diegenen die op een professionele manier met de genoemde problematieken te maken hebben. Ze laten zien wat goede hulp is en hoe deze wordt ondersteund door wetenschappelijk onderzoek. Ze vormen dan ook een uitstekende en actuele aanvulling bij de bestaande basiswerken op dit domein. Het heeft geen zin om in dit bestek alle bijdragen te becommentariëren. Toch zijn er een aantal waarbij ik wat kanttekeningen wil maken.

In het deel over lees- en spellingproblemen vinden we een verslag van het onderzoek van K. de Baar naar de resultaten van de nieuwe instructiemethode voor het lezen 'Leeslijn/De Leesweg'. Hij toont aan dat met deze methode niet meer kinderen een

duidelijke leerachterstand oplopen dan statistisch kan voorspeld worden. Als deze resultaten kunnen gerepliceerd worden, dan wordt een belangrijk argument om van primaire leerstoornissen te spreken (cf. het onderzoek van Rutter op het Island of White) onderuit gehaald. In ieder geval is duidelijk dat instructie een belangrijke component is bij het onderzoek naar leerproblemen.

Dezelfde idee vinden we terug in het boekdeel over rekenproblemen, met name in de artikelen enerzijds van Verschaffel en De Corte en anderzijds van van Lieshout en Jaspers. Beide bijdragen beschrijven onderzoek naar de invloed van instructie bij het leren oplossen van eenvoudige redactieopgaven. Waar het eerste artikel zich vooral op de globale leerlingpopulatie richt, komt in het tweede artikel onderzoek bij leerlingen met leerproblemen ter sprake. Boeiend echter aan het onderzoek dat Verschaffel en De Corte beschrijven is het feit dat het er niet om te doen is de leerkrachten een kant-en-klaar pakket aan te reiken voor het onderdeel vraagstukken, maar veeleer hen te informeren over resultaten van recent wetenschappelijk onderzoek. Dit blijkt een positief effect te ressorteren.

Uit de omvang van het deel omtrent emotionele problemen valt af te leiden dat dit aspect van de leerproblemen tot nu toe onderbelicht is gebleven. De bijdragen zijn dan ook vaak meer algemeen van aard en staan verder af van de specifieke problematiek van leerproblemen dan de bijdragen uit de andere delen. Het onderzoek van Hellinckx, Claes en Grietens biedt een belangrijke aanzet voor noodzakelijk verder onderzoek.

P. Ghesquière

E. Singer
Child-care and the psychology of development (Engelse vertaling door Ann Porcelijn van *Kinderopvang en de moeder-kindrelatie*).
London/New York, 1992, 180 blz., ISBN 0-415-05591-1 en 0-415-05592-X, £ 10,99.

De vraag naar een betere uitbouw van de kinderopvang is van oudsher een eis geweest van de feministen in Nederland. Nochtans vond deze feministische eis tot dusverre weinig weerklank bij politici en experten. Alleen recentelijk is een maatschappelijke mentaliteitsverschuiving ten aanzien van kinderopvang ontstaan, al liet deze zich niet zonder meer vertalen in een positieve politiek. Singer wil met haar boek de historische wortels bloot leggen van de contradicties en de dilemma's inzake kinderopvang en zodoende het aan de gang zijnde debat in Nederland inzake kinderopvang sturen en ruimer kaderen. In dit debat -dat trouwens opvallende gelijkenissen vertoont met het Ierse en het Engelse- wordt naar Singers gevoel vaak voorbijgegaan aan de belangen van moeders en wordt gedaan alsof vaders en andere volwassenen ter zake geen verantwoordelijkheid hebben te dragen. De gebrekkige uitbouw van kinderopvang houdt overigens naar haar mening, niet alleen een discriminatie naar buitenshuiswerkende vrouwen in maar weerspiegelt tevens een onderevaluatie van de verzorgende taken die vrouwen traditioneel thuis vervulden. Toch blijkt het aantal buitenshuis werkende moeders te stijgen. In de nabije toekomst wordt zelfs voorzien dat in achtergestelde landen op dit vlak, zoals Nederland, Engeland en Ierland, grote groepen kinderen vanaf

hun geboorte drie tot vijf dagen per week in opvang buitenshuis zullen doorbrengen. Wellicht zal dit verschuivingen en veranderingen in het gezinspatroon teweegbrengen. Verschuivingen die het best kunnen worden gedragen door een gezonde ontwikkelingspsychologische benadering. In die zin wil Singer de weg banen voor een ontwikkelingspsychologische discussie die oog heeft voor de problemen van kinderopvang zonder de thuisblijvende moeder te gaan idealiseren en zonder kindgericht en vrouwvriendelijk te gaan gebruiken als twee tegenstellingen zoals dit in het verleden sterk heeft gespeeld. Op die manier lanceert Singer een vernieuwende onderzoeksvraag, die daarenboven praktijkrelevant blijkt te zijn. Kinderopvang wordt niet langer alleen vanuit het perspectief van het kind benaderd. Kinderopvang wordt hier in beginsel beschouwd als een alternatief om kinderen groot te brengen in een gezin met buitenshuiswerkende ouders.

Haar zoeken naar een antwoord op deze vraag, herleidde ze echter tot een tocht doorheen de geschiedenis naar de relatie tussen moeders en hun kinderen. Daarbij stond haar volgende vraag voor ogen: hoe speelden politieke belangen in relatie tot wetenschappelijke theorieën door in sociale bewegingen. Singers aandacht ging daarbij in eerste instantie uit naar het proces van abstraheren van begrippen en concepten die vervolgens een eigen leven gaan leiden los van de realiteit.

Na een inleidend en verhelderend hoofdstuk -naar mijn gevoel het meest interessante van het hele boek- waarin de uitgangspunten, de onderzoeksvragen en vooronderstellingen van haar verhaal worden blootgelegd, gaat Singer in het tweede hoofdstuk in op de eerste 'infant schools' die op het einde van de achttiende eeuw ontstonden. Met het historische verhaal over de 'infant schools' introduceert Singer drie thema's die als een rode draad doorheen het hele boek lopen: de wijze waarop sociale innovaties door middel van gezinsopvoeding werden geïntroduceerd, het belang van de eerste kinderopvoeding en de ambigue positie van vrouwen in de eerste kinderopvoeding. Voorts gaat ze in op de socio-politieke motieven zoals de preventie van criminaliteit en immoraliteit bij de lagere sociale klassen die aan de 'infant-school'-beweging ten grondslag liggen. In hoofdstuk drie belicht ze de pedagogische theorieën en probeert ze een licht te werpen op hoever deze van de pedagogische realiteit verwijderd stonden. Een volgend hoofdstuk wijdt ze aan Froebel en de 'kindergarten'-beweging op het einde van de negentiende eeuw. In een vijfde hoofdstuk gaat ze in op het ontstaan van de hedendaagse ontwikkelingspsychologie zoals die in Amerika omstreeks de eeuwwisseling haar oorsprong vond. Tot dusverre stonden ontwikkelingspsychologen, die het gedachtengoed van Bowbly enigszins trouw bleven, bijzonder negatief tegenover kinderopvang buitenshuis. Zij schetst hun basisconcepten en uitgangspunten tegen de achtergrond van hun historisch kader en plaatst ze daarmee op de helling. In de volgende drie hoofdstukken laat ze de na-oorlogse ontdekking van moederlijke deprivatie, de typisch experimenteel-wetenschappelijke benadering van kinderen uit de sociaal-economische lagere klassen in de jaren zestig, de opbloei van de 'attachment'-theorie en de feministische strijd voor betere kinderopvang de revue passeren. Van Comenius, Rousseau en Locke over Freud, Froebel, Montessori, Dewey, tot Thorndike, Buhler, Piaget en Gesell, alle grote namen krijgen in deze laatste drie hoofdstukken een plaats. Dit geeft Singers boek de allures van een overzichtswerk maar ook, omdat ze door de hoeveelheid van het bijeengebrachte materiaal niet exhaustief op deze zaken kan

ingaan, van een cursus en somstijds van een herhalen van datgene wat voor psychologen en pedagogen tot de 'common sense' behoort, ook al doet ze dit vanuit een nieuw perspectief.

Een echte aanrader, op het eerste hoofdstuk en enkele kritische stellingnames na, kun je Singers werk niet noemen. Toch opent ze met haar vernieuwde vraagstelling de weg om de geschiedenis van de kinderopvang in het algemeen en in Nederland in het bijzonder in een hedendaags daglicht te plaatsen.

C. Steverlynck

Ingekomen boeken

(Bij gewenste bespreking boeken in te zenden aan: Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven)

Cranen, W.
Kijk eens in de spiegel van het sprookje.
Haarlem, De Toorts, 1994, 92 blz., ISBN 90-6020-691-6, *f* 29,90.

Lindner-Middendorp, C.J.M., Raijmakers, L.P.T., Flikweert, D.A., Geus, R.F.B., & Bleeksma, M.
Gehecht aan goede relaties: De betekenis van gehechtheid en goede relaties voor verstandelijk gehandicapte mensen.
Assen, Van Gorcum, Dekker & van de Vegt, 1994, 76 blz., ISBN 90-232-2921-5, *f* 26,25.

Pels, T.
Opvoeding in Chinese, Marokkaanse en Surinaams-Creoolse gezinnen (Opvoeding in Nederland in de jaren negentig).
Amsterdam, ISEO, 1994, 192 blz., ISBN 90-74981-03-8, geen prijsvermelding.

Van Gent, B.
Filosofie van de voorlichting: een terreinverkenning (Voorlichtingskunde, 21).
Bussum, Coutinho, 1994, 139 blz., ISBN 90-6283-948-7, *f* 25,50.

Van Gent, B.
Werken met volwassenen: Andragologie in hoofdlijnen.
Meppel, Boom, 1994, 96 blz., ISBN 90-5352-166-6, *f* 24,50.

Wild, R.
In vrijheid leren: Over de toepassing van alternatieve westerse opvoedingsideeën in een multiculturele samenleving.
Heemstede, Altamira, 1994, 283 blz., ISBN 90-6963-278-0, geen prijsvermelding.

Yben-Verboom, R.
Mijn zoon Pascal: een coma-kindje negen jaar thuis verpleegd.
Haarlem, De Toorts, 1994, 176 blz., ISBN 90-6020-702-5, *f* 29,50.

Bakker, D.
Humanistisch levensbeschouwelijk opvoeden. Praktijken, principes, problemen.
Zoetermeer, Uitgeverij Boekencentrum, 1994, 232 blz., ISBN 90-239-0305-6, f 38,50.

POT, Liesbeth
Daar doen ze het zo! Een reisverslag van inspirerende voorzieningen voor jonge kinderen.
Utrecht, Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn, 1994, 175 blz., ISBN 90-5050-239-3, f 34,50.

Gelauff-Hanzon, Carolien (red.), Sibel Bilgin, Ellen Bouwer, Guus van der Veen & Mona Saija
Nieuwkomers van 12-18 jaar. Schets van een situatie. Pewa rapport 4.
Leiden, PEWA, 1994, 97 blz., ISBN 90-74410-07-3, geen prijsvermelding.

Cuypers, Stefaan E.
Persoonlijke aangelegenheden. Schets van een analytische antropologie.
Wijsgerige Verkenningen, vol. 14
Leuven/Assen, Universitaire Pers-Van Gorcum, 1994, ISBN 90-6186-610-3 Leuven, ISBN 90-232-2903-7 Assen, geen prijsvermelding.

Breeuwsma, Geert, m.m.v. F. Loth
De constructie van de levensloop.
Amsterdam/Meppel, Boom-Open universiteit, 1994, ISBN 90-5352-129-1, f 69,50.

Volman, Monique Leonie Lina
Computerfreak of computervrees. Sekseverschillen en egalitair informatie-kunde onderwijs.
Academisch proefschrift, Universiteit van Amsterdam
Amsterdam, Universiteit v. Amsterdam,SCO-Kohnstamm Instituut, 1994, 319 blz., ISBN 90-6813-418-3, f 35,00.

Francke, A.L. en R. Richardson (red.)
Evaluatie-onderzoek. Kansen voor een kwalitatieve benadering.
Bussum, Dick Coutinho, 1994, 225 blz., ISBN 90-6283-958-4, f 39,50.

Pedagogisch Tijdschrift

Uitgegeven met de steun van de Universitaire Stichting van België, van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en van het Nederlandse Ministerie van O&W (Zoetermeer).

Verschijnt tweemaandelijks
Het blad wil een wetenschappelijk forum zijn voor pedagogen en onderwijskundigen, in Nederland en België. De redactie streeft ernaar via artikelen en rubrieken de pedagogische wetenschappen - waaronder de onderwijskundige (onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie) - in hun volle omvang te bestrijken.

Richtlijnen voor auteurs
Zowel onderzoeks- als opiniërende bijdragen kunnen aan bod komen. In beide gevallen komen uitsluitend voor plaatsing in aanmerking artikelen van wetenschappelijk gehalte. Voor beoordeling van de kwaliteit worden volgende algemeen geldende criteria gehanteerd: (1) heldere probleemstelling; (2) duidelijke omschrijving van begrippen; (3) verantwoording van uitgangspunten en vooronderstellingen ; (4) logisch consistente betoogtrant; (5) verwerking en verwijzing naar relevante literatuur. Voor onderzoeksartikelen komen daarbij meer specifieke criteria zoals: (6) expliciteringen verantwoording van het onderzoeksdesign; (7) zorgvuldige presentatie van onderzoeksgegevens; (8) afweging van de betekenis van de resultaten voor de kennisontwikkeling m.b.t. de oplossing van problemen.

Aanleveren kopij
Behoudens schriftelijke toelating van de *Redactie* is de lengte van een artikel max. 6.000 woorden (15 pag. gedrukt als het veel tabellen bevat) voetnoten, tabellen, literatuuraanwijzingen, samenvatting en summary inbegrepen. Het artikel dient aangeleverd te worden in drievoud op het Redactiebureau. Manuscripten zijn onderworpen aan een dubbele blinde beoordelingsprocedure (de reviewers kennen de identiteit van de auteur niet en de auteurs worden niet in kennis gesteld van de namen van de reviewers). **Precies hierom dienen de auteurs er zorg voor te dragen dat ze zowel in de tekst als in de noten vermijden hun identiteit aan te geven.** Manuscripten die aan het bovenstaande niet voldoen zullen aan de auteur(s) teruggezonden worden. Behoudens uitdrukkelijke toestemming van de redactie dient men zich aan de a.p.a.-norm voor het vermelden van literatuur te houden. Men dient aangeboden figuren "camera-klaar" te leveren! Bij het artikel dient een korte Nederlandse en Engelse samenvatting opgenomen te worden. Voor aanvaarde manuscripten dient de auteur de definitieve tekst aan te leveren op diskette in Word Perfect 5.1., met **kantlijnen: links en rechts op 4,25 cm**. Literatuur volgens a.p.a. norm echter zonder insprongen (dus **volle regels tekst**). Verder zonder opmaak en met een bijhorende uitdraai.

Redactie
Prof. dr. P. Smeyers (voorzitter)
Prof. dr. M. Depaepe
Prof. dr. K. Doornbos
Prof. dr. A.W. van Haaften
Prof. dr. W. Hellinckx
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. H. Nakken
Dr. B. Rang
Prof. dr. A.J.J.M. Ruijssenaars
Prof. M. Spoelders
Dr. K. Staessens
Prof. Dr. J. Terwel
Dr. W. Vollebergh
Prof. dr. D. Wildemeersch

Redactiebureau. Mevr. E. Dang-Vanden Bavière, Fac. P.P.W., K.U.Leuven, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven; telefoon 016-286013, fax 016-286000.

Boekbesprekingen. Boeken ter bespreking te zenden aan Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. Aangevraagde boeken worden binnen redelijke termijn besproken. Boeken worden niet teruggezonden.

Abonnementenadministratie. Zich wenden tot het Redactiebureau. Vlaamse abonnees betalen op rek. 431-0642061-85 van het Ped. Tijdschrift, Tiensestraat 102, 3000 Leuven. Nederlandse abonnees op rek.nr. 464090512 van het Ped. Tijdschrift, Leuven, bij de AMRO Bank Baarle-Nassau. (Indien gewenst ook op postgironr. 1091055 van de AMRO Bank Baarle-Nassau, onder vermelding van Ped. Tijdschrift reknr. 464090512).

Abonnementsprijzen. Voor Nederland: voor particulieren fl 69,-- per jaargang; voor instellingen fl 99,-- per jaargang; voor studenten (maximaal vier jaar) fl 58,-- per jaargang. Losse nummers fl 12,50.
Voor België: voor particulieren BF 1275 per jaargang; voor instellingen BF 1875 per jaargang; voor studenten BF 1075 per jaargang (maximaal vijf jaar). Losse nummers BF 200. Opzegging ten minste één maand voor het einde van de jaargang.

Advertenties. Uiterlijk de 15de van de voorafgaande maand opgemaakt in te zenden aan: Redactiebureau, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven.
Tarieven: 1/1 pagina BF 8000,-, fl 400,-; 1/2 pagina BF 5000,-, fl 250,-; 1/4 pagina BF 2800,-, fl 140,-.

© Niets in deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt d.m.v. druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Redactie.

ISSN: 0166-5855
Druk
CEUTERICK, 3000 Leuven, tel. (016) 22 81 81

BEST COPY AVAILABLE

5/6

Pedagogisch Tijdschrift

FL

BEST COPY AVAILABLE

In dit nummer

THEMANUMMER

Professionalisering van het lerarenberoep
(red. K.Staessens)

K. Staessens	Van de redactie 353
M. Clement, K. Staessens en R. Vandenberghe	Werkplaatscondities in basisscholen en de professionele ontwikkeling van leerkrachten 357
I. Bakkenes, K. de Brabander en J. Imants	Het taakspecifieke karakter van professioneel isolement in basisscholen 381
J. Sayer	Political control and professionality 411
S. Janssens	Methodiek van het opleiden tot professioneel leraarschap 423
C. Klaasen	Herwaardering van de professionaliteit en de pedagogische opdracht 439
G. Kelchtermans	Besprekingsartikel: Zonder trede, maar met beide voeten op de grond. Kanttekeningen bij de maatschappelijke positie van leerkrachten basisonderwijs tijdens de voorbije eeuw 457
	Uit andere tijdschriften 467

Van de redactie

Het lerarenberoep staat onder maatschappelijke druk. In de meeste Europese landen wordt dat onder andere zichtbaar in politieke debatten omtrent de opleiding van de leraren, de professionele autonomie (o.a. in relatie tot leerplannen, eindtermen, ...) enz. Een centraal begrip in deze discussies is het concept 'professionalisering'. Het gebruik ervan is echter niet eenduidig. Vaak wordt het begrip 'professionalisering' in een negatieve, eerder defaitistische context gesitueerd, waarin men o.a. wijst op het gebrek aan vertikale promotiemogelijkheden voor leerkrachten, de platte organisatiestructuur van scholen, het ontbreken van mogelijkheden voor functiedifferentiatie, de demotivatie- en burn-out problematiek. Professionaliteit wordt hier op een negatieve wijze gekoppeld aan het leraarsberoep. Omwille van tal van factoren gaat men ervan uit dat het beroep van leraar niet voldoet aan de criteria om van een 'professie' te kunnen spreken. Hoogstens kunnen we over een semi-professie spreken.
In de context van onderwijsvernieuwing en onderwijskwaliteit krijgt het begrip 'professionaliteit' wel een positieve connotatie. Professionaliteit wordt dan gekoppeld aan continue bijscholing en aan professionele ontwikkeling van leerkrachten.

Voor dit themanummer hebben we ervoor gekozen om de professionaliteit van leerkrachten op een positieve manier te benaderen als synoniem voor 'kwaliteit' van het onderwijs. Uit onderzoek is immers gebleken dat de herwaardering van het leerkrachtenberoep niet bereikt zal worden via simplistische oplossingen, zoals o.a. weddeverhogingen. Voor de meerderheid van de leerkrachten lijken de mogelijkheden om te groeien in hun professionele deskundigheid en hun daaraan gekoppelde doelmatigheidsbeleving van groter belang te zijn. Het begrip 'professionaliteit' krijgt hier een dynamische invulling. Professionaliteit wordt dan opgevat als de permanent evoluerende vaardigheid en de permanent bij te stellen kennis die het deskundig handelen als leerkracht mogelijk maken.

Professionaliteit van leerkrachten, op een dergelijke dynamische manier opgevat, wordt in dit themanummer vanuit twee invalshoeken benaderd. Op de eerste plaats wordt de vraag gesteld naar de effecten van zogenaamd professioneel gedrag op het onderwijskundig handelen van leerkrachten. Vanuit deze invalshoek werden drie bijdragen geschreven.

In de bijdrage van Clement, Staessens en Vandenberghe wordt de professionaliteit van leerkrachten beschouwd als een proces dat resulteert uit de permanente interactie tussen individu en context. De auteurs gaan ervan uit dat aan de basis van de professionele ontwikkeling bepaalde leerervaringen liggen. Dit wordt in hun bijdrage toegespitst op het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit als werkplaatscondities. In hun kwalitatief onderzoek in twee Vlaamse basisscholen maken ze duidelijk dat een circulair spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit, binnen de relaties tussen parallelcollega's, een positief effect heeft op de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Door goede afstemming tussen leerkansen en leerruimte in een dergelijke constellatie, ontstaan leerervaringen met betrekking tot het professionele handelen in de klas, de omgang

met de leerlingen en het functioneren op schoolniveau. Deze leerervaringen liggen aan de basis van de professionele ontwikkeling. Doordat de afstemming tussen leerkansen en leerruimte moeilijker tot stand komt in een polair spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit, zijn de mogelijkheden voor professionele ontwikkeling in een dergelijke situatie geringer.

In de bijdrage van Bakkenes, de Brabander en Imants komt de problematiek van het professioneel isolement aan de orde. In twee onderzoeken wordt evidentie gevonden voor de hypothese dat professioneel isolement beschouwd kan worden als een taakspecifiek fenomeen dat actief door leerkrachten wordt gecreëerd. Professioneel isolement wordt beschouwd als een mogelijke positie binnen de school die voorvloeit uit een smalle taakselectie, d.w.z. een sterke gerichtheid op leerlinggerichte taken en een gesloten taakuitvoering. Er blijkt een sterk verband te bestaan tussen de mate waarin leerkrachten participeren in het communicatienetwerk van hun school en de betekenis die zij toekennen aan verschillende categorieën van taken. De taakselectie door leerkrachten lijkt daarom als een indicatie van professioneel isolement beschouwd te kunnen worden.

In zijn Engelstalige bijdrage gaat Sayer aan de hand van Britse ervaringen exemplarisch na hoe strategisch geplande beleidsingrepen het professioneel zelfbeeld van leerkrachten beïnvloeden. Hij beschrijft het beleid in de jaren '60 en '70 als een 'gouden tijdperk' gekenmerkt door een grote professionele vrijheid die gebaseerd was op een soort partnerschap tussen het centrale en het lokale beleid. Vanaf '79 heeft het conservatieve bewind daar verandering in gebracht. De auteur typeert de nog steeds aan gang zijnde periode als een periode van strategisch geplande beleidsingrepen (cfr. de afbraak van de Schools Council, de LEA's en de Teacher Centres) en als een periode van toenemende invloed van de centrale overheid op het onderwijs, ondanks de retoriek van deregulering. Hij beschrijft een aantal dramatische ontwikkelingen met grote gevolgen voor het onderwijs en de leraren. Scholen worden elkaars concurrenten. Wie goede leerlingen heeft, prijst zich gelukkig. Dergelijke scholen kunnen met weinig inspanningen aantonen dat zij hoge prestaties behalen (waardoor de vicieuze cirkel verder in hun voordeel functioneert). Andere scholen komen goede leerlingen en middelen te kort om een minimum niveau te halen. Het proces is nog volop gaande en het veld is nog onoverzichtelijk. Toch dwingt dit artikel ons om onze eigen positie scherper af te lijnen. Hoever zitten wij in Vlaanderen en Nederland nog af van dergelijke toestanden waar de opsplitsing tussen arme en rijke scholen alledaags wordt?

Vanuit een tweede invalshoek worden enkele meer theoretische benaderingen van het professionaliseringsbegrip aangereikt.

Janssens gaat in zijn artikel over de methodiek van het opleiden tot professioneel leraarschap na wat men in de initiële opleiding, de aanvangsbegeleiding en de nascholing onder deskundigheid of professionaliteit van leraren verstaat. Achtereenvolgens bespreekt hij vier stromingen waarin deskundigheid respectievelijk wordt gezien als (1) de aanwezigheid van bepaalde persoonlijkheidskenmerken; (2) het beheersen van de deelvaardigheden die samen de complexe vaardigheid 'onderwijzen' constitueren; (3) het participeren aan de werking van het schoolteam met het oog op de zorg voor de

kwaliteit van het onderwijs en (4) het sturen van het eigen cognitief functioneren op basis van metacognitieve kennis en vaardigheden. De bijdrage wordt afgerond met een voorstel om de laatste benadering te implementeren in de praktijkopleiding van aanstaande leraren.

In de bijdrage van Klaassen wordt nader gepreciseerd in welke mate aspecten van 'professioneel gedrag' ook als 'pedagogisch verantwoord' worden ervaren. Hij plaatst de aandacht voor de professionalisering van het leraarschap binnen de hernieuwde aandacht voor de pedagogische opdracht van de leerkracht. Centraal in de bijdrage staat de vraag wat de pedagogische opdracht voor de zelfopvatting en taakuitoefening van de docent betekent. Bij het beantwoorden van de vraag wordt een onderscheid gemaakt tussen vijf dimensies van professionaliteit. Aan de hand van theorie en onderzoek wordt achtereenvolgens stilgestaan bij de vakinhoudelijke, de didactische, de organisatorische, de pedagogische en de reflexieve professionaliteit. Specifieke problemen betreffende normen en waarden worden besproken in de context van de post-moderne maatschappij. Het artikel wordt afgesloten met de wijze waarop de uitgebreide professionaliteit van docenten bevorderd kan worden.

Het themanummer wordt afgesloten met het besprekingsartikel van Kelchtermans over het boek van Depaepe, De Vroede en Simon, *Geen trede meer om op te staan,* dat verschenen is ter gelegenheid van het eeuwfeest van het Christen Onderwijzersverbond (C.O.V.), de grootste vakbond van leerkrachten basisonderwijs in België. In het boek wordt de maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de vorige eeuw gereconstrueerd. Daarbij is de daling van de sociale status van het beroep het meest opvallende gegeven. Naast een ruime becommentariëring van de inhoud van het boek pleit Kelchtermans, geïllustreerd aan de hand van eigen onderzoek, voor een sterkere waardering van de complementariteit tussen historisch-pedagogische en onderwijskundige vraagstellingen.

K. Staessens

Ped. T. 19 (1994), nr. 5/6, p. 357-380

Werkplaatscondities in basisscholen en de professionele ontwikkeling van leerkrachten

M. CLEMENT, K. STAESSENS & R. VANDENBERGHE

Samenvatting

Op basis van de bespreking van de resultaten van een kwalitatief onderzoek wordt in dit artikel aangetoond dat de professionele ontwikkeling van leerkrachten kan worden begrepen als een proces dat het resultaat is van de permanente interactie tussen individu en context. Meer specifiek maken de gegevens met betrekking tot autonomie en collegialiteit binnen de relaties tussen parallelcollega's van twee Vlaamse basisscholen duidelijk dat een circulair spanningsveld tussen beide werkplaatscondities positieve implicaties heeft voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten. Door de goede afstemming tussen leerkansen en leerruimte in dergelijke constellatie, ontstaan leerervaringen met betrekking tot het professionele handelen in de klas, de omgang met de leerlingen en het functioneren op schoolniveau. Deze leerervaringen liggen aan de basis van de professionele ontwikkeling. Doordat de afstemming tussen leerkansen en leerruimte moeilijker tot stand komt in een polair spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit, zijn de mogelijkheden voor professionele ontwikkeling in dergelijke situatie geringer.

1. Probleemstelling

Sinds de jaren '70 staat in de onderwijskundige literatuur de professionele ontwikkeling van leerkrachten in de belangstelling. De laatste jaren heeft zich echter een accentverschuiving voorgedaan. Men is afgestapt van de bureaucratische benadering die het onderzoek uit de jaren '70 kenmerkte. Onderwijs wordt steeds meer gekarakteriseerd als een realiteit die tot stand komt op basis van de interactieve, dynamische betekenisgeving door de participanten. Hieruit volgt dat men de particulariteit van de schoolcontext als cruciaal element beschouwt om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te begrijpen. De werkplaatscondities binnen de school bepalen met andere woorden mee de professionele ontwikkeling van de leerkrachten (zie o.a. Aitken & Mildon, 1992; Kirby, 1991; Little, 1982, 1992; Frymier, 1987; Helderman & Spruit, 1993; Vandenberghe, 1990). Deze gecontextualiseerde visie leidt ertoe dat professionele ontwikkeling niet langer gezien wordt als iets wat leerkrachten overkomt, maar als een proces waaraan zij zelf binnen specifieke werkcondities mee vorm kunnen geven (Hargreaves & Dawe, 1990).

De werkplaatscondities die als gunstig worden bestempeld voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten (zie o.a. Clement & Vandenberghe, 1994; Louis & Smith, 1990; McLaughlin & Yee, 1988 en Rosenholtz, 1989) kunnen in twee grote categorieën

worden ondergebracht. Bij structurele werkplaatscondities gaat het om organisatorische maatregelen die kunnen worden getroffen om de professionele ontwikkeling van leerkrachten te stimuleren. Motiverende werkplaatscondities van culturele aard hebben veeleer te maken met de waarden die binnen de school omtrent professioneel handelen en professionele ontwikkeling worden gecommuniceerd.

In de literatuur wordt zeer veel belang gehecht aan de samenwerking tussen leerkrachten. Frequente en stimulerende formele en informele professionele interacties tussen leerkrachten (Louis & Smith, 1990; Elliott, 1992; Little, 1982; 1986), collegialiteit (McLaughlin & Yee, 1988; Smylie, 1988) en daadwerkelijke samenwerking (Rosenholtz, 1989) kunnen uitgroeien tot werkplaatscondities die aanleiding geven tot kritische gebeurtenissen (Kelchtermans, Vandenberghe, De Jaegher & Indenkleef, 1991) en aldus de professionele ontwikkeling van leerkrachten beïnvloeden.

Recente literatuur over de samenwerking tussen leerkrachten verleende aan collegialiteit echter haast mythische proporties. Dit beeld behoeft enige nuancering. Het grootste deel van de dag werken leerkrachten immers autonoom, in hun eigen klas, geïsoleerd van hun collega's. Werken in collegiaal verband is in de meeste scholen geen overheersende gewoonte (Lieberman & Miller, 1991; Staessens & Vandenberghe, 1992; Zahorik, 1987). Naast collegialiteit dient ook de autonomie van leerkrachten te worden erkend als een element dat van invloed is op hun professionele ontwikkeling.

In dit artikel wordt verslag uitgebracht van onderzoek dat de bedoeling heeft vanuit een genuanceerde visie op autonomie en collegialiteit na te gaan welke invloed het spanningsveld tussen beide uitoefent op de professionele ontwikkeling van leerkrachten in het basisonderwijs. Het verwerven van inzichten in de werkplaatscondities die professionele ontwikkeling inhiberen of faciliteren, en de manier waarop dat gebeurt, is immers van cruciaal belang voor het implementeren van vernieuwingen en het voeren van een doordacht lokaal schoolbeleid op een manier die rekening houdt met het feit dat de schoolwerkelijkheid steeds een geconstrueerde realiteit is.

Na de conceptuele afbakening van de variabelen uit het onderzoek - professionele ontwikkeling en het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit - wordt aangegeven op welke wijze het onderzoek werd opgezet en uitgevoerd. De presentatie van enkele opvallende onderzoeksresultaten wordt gevolgd door een discussie over deze bevindingen.

2. Onderzoekskader

De algemene vraag die aan de basis ligt van dit onderzoek luidt: op welke wijze beïnvloedt het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit, zoals dat gestalte krijgt binnen de werkplaatscondities, de professionele ontwikkeling van leerkrachten? Modelmatig kan deze vraag als volgt worden gevisualiseerd:

De schoolcontext: werkplaatscondities
Het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit
leerkansen en leerruimte
leerervaringen

De professionele ontwikkeling
flexibiliteit
controle
verantwoording

2.1. *Professionele ontwikkeling*

Professionele ontwikkeling wordt beschouwd als de resultante van de interactie tussen de individuele intenties van de leerkracht en de beroepsomgeving (Vonk, 1989). Het is een evolutie die zich bij de individuele leerkracht manifesteert en mede door het individu wordt bepaald, maar toch ook steeds wordt gezien als het gevolg van de permanente interactie tussen het individu en de organisatie (Leithwood, 1992; Fender-Hayes, 1992; Sikes, 1992). Deze interactieve visie op professionele ontwikkeling werd bevestigd in de analyse van exploratieve, semi-gestructureerde interviews die in een eerste onderzoeksronde werden afgenomen van 43 leerkrachten uit 13 Vlaamse basisscholen (Clement & Vandenberghe, 1992; Clement & Staessens, 1993; Clement, Staessens & Vandenberghe, 1993).

Op basis van deze gegevens, waarop hier niet nader wordt ingegaan, en ondersteund door de literatuur, kan het concept van professionele ontwikkeling dan meer systematisch als volgt worden afgebakend. Professionele ontwikkeling komt naar voren als een complex, langdurig en non-lineair proces (Walsh, Baturka, Smith & Colter, 1991) dat plaats grijpt op verschillende terreinen, met name de relatie met individuele leerlingen, het functioneren binnen de klas en op schoolniveau (Vonk, 1989). Aldus leidt professionele ontwikkeling tot het verwerven van een zeker vakmanschap. Leerkrachten leren instrumentele vaardigheden beheersen. Daarnaast ontwikkelen zij tevens een meesterschap. De voortdurende reflectie op het eigen handelen maakt de leerkrachten gevoelig voor en bewust van hun eigen capaciteiten en de noodzaak van het engagement om deze te blijven ontwikkelen binnen de context van de dagelijkse beroepsuitoefening (Kilbourn, 1991; Cryns & Johnston, 1993). De combinatie van dit reflectief vakmanschap en meesterschap maakt het de leerkrachten mogelijk steeds op andere activiteiten de nadruk te leggen (Pratte & Rury, 1991) en een pedagogische bijdrage te leveren aan het zelfstandig worden van de leerlingen (Woods, 1987).

Meer concreet, zo blijkt uit de interviewgegevens, komt dit vakmanschap en meesterschap tot uiting in het feit dat leerkrachten, naarmate zij zich verder professioneel ontwikkelen, steeds meer greep krijgen op hun professioneel handelen. Hierin kunnen drie aspecten worden onderscheiden. (a) De leerkrachten raken er, naarmate ze zich verder professioneel ontwikkelen, steeds meer van overtuigd dat zij hun werksituatie en de taken die ze moeten verrichten onder controle hebben. (b) Ze kunnen zich steeds beter aan nieuwe doelstellingen en wisselende omstandigheden aanpassen. (c) Ze voelen zich steeds beter in staat om hun professioneel handelen gevoelsmatig en rationeel te verantwoorden.

Deze individuele ontwikkeling grijpt evenwel niet in het ijle plaats. Anders gezegd, de werkplaatscondities kunnen niet buiten beschouwing worden gelaten bij de analyse

van dit fenomeen. De invloed van de werkplaatscondities op de professionele ontwikkeling kan worden bestudeerd door na te gaan in hoeverre leerkansen en leerruimte (McLaughlin & Yee, 1988) binnen de werkplaatscondities op elkaar zijn afgestemd. Eerstgenoemde factor slaat op de formele of informele kansen om basiscompetenties te verwerven; de aanwezigheid van stimulansen, uitdaging en feedback; de steun die wordt geboden om nieuwe dingen uit te proberen, of nieuwe vaardigheden te verwerven. Deze leerkansen kunnen tijdens een bijscholing tot stand komen, maar ook binnen de school wanneer een ervaren leerkracht bijvoorbeeld (spontaan) een beginnende collega begeleidt.

De leerruimte heeft betrekking op het gegeven dat de leerkrachten daadwerkelijk met de hen geboden leerkansen aan de slag kunnen. Lieberman (Brandt, 1989) heeft het in dit verband over "teacher empowerment", het authentiek betrekken van leerkrachten bij hun eigen professionele leven. Door ruimte te creëren voor de leerkrachten waarbinnen zij op een constructieve manier kunnen omspringen met de geboden leerkansen, doet men afstand van de gebruikelijke bureaucratische, neutraliserende controle op de (verbetering van de) onderwijspraktijk en laat men plaats voor enthousiasme en creativiteit (Rowan, 1990; Frymier, 1987).

Wanneer de leerkansen en leerruimte binnen een bepaalde werkplaatsconditie goed op elkaar zijn afgestemd, ontstaan concrete leerervaringen. Professionele ontwikkeling kan dan worden beschreven als een aaneenschakeling van formele en informele leerervaringen waaraan de leerkracht participeert vanaf de start van de opleiding totdat hij of zij vrijwillig of gedwongen uit het beroep stapt. Professionele ontwikkeling heeft met andere woorden een procesmatig karakter.

2.2. *Spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit*

Collegialiteit is een fenomeen dat de laatste jaren zeer veel aandacht heeft gekregen in het onderwijskundig onderzoek. Daarbij wordt meer dan eens beklemtoond dat collegialiteit de professionele ontwikkeling van leerkrachten bevordert (Rosenholtz, 1989; Nias, 1989; Pratte & Rury, 1991), wat op zijn beurt, doordat het gevoel van machteloosheid bij leerkrachten afneemt en hun doelmatigheidsbeleving toeneemt, leidt tot betere leerlingresultaten (Ashton & Webb, 1986). Collegialiteit wordt als het ware beschreven als dé oplossing voor alle problemen (Kirby & Colbert, 1992; Lieberman & Miller, 1991; McClure, 1991; Veal, Clift & Holland, 1989). Toch treedt de vraag steeds meer op de voorgrond of het niet van een al te grote naïviteit getuigt te veronderstellen dat collegialiteit automatisch leidt tot het verdwijnen van de isolatie van leerkrachten en bijdraagt tot hun professionele ontwikkeling.

Om zicht te krijgen op wat collegialiteit is en wat het kan betekenen voor de professionele ontwikkeling pleit Little (1990) ervoor de inhoud van collegiale interacties grondig te bestuderen. Pas dan kan de wijze waarop collegialiteit de professionele ontwikkeling beïnvloedt correct worden ingeschat. Little onderscheidt vier varianten van collegialiteit. Bij "storytelling and scanning for ideas" gaat het om eerder opportunistische contacten, die te situeren zijn op een grote afstand van het klasgebeuren. De variant "aid and assistance" slaat op het bieden van hulp aan elkaar. "Sharing" betreft het uitwisselen

van materialen en methodes, of het uitwisselen van nieuwe ideeën en meningen. "Joint work", tenslotte, slaat op ontmoetingen tussen leerkrachten die zijn gebaseerd op een gedeelde verantwoordelijkheid voor het lesgeven, gedeelde opvattingen over autonomie en het ondersteunen van initiatieven van collega's in functie van het professioneel handelen. Binnen de context van "gedeeld werk" is zowel de individuele persoonlijkheid van de leerkracht als de doelgerichtheid die men met de school als geheel nastreeft belangrijk.

Om de impact van de verschillende varianten van collegialiteit op de professionele ontwikkeling in te kunnen schatten (via de analyse van de leerkansen en leerruimte die erin worden gecreëerd), dient dit kenmerk van de relaties tussen de leerkrachten onderling evenwel binnen de ruimere schoolcontext te worden bekeken. Hargreaves en Dawe (1990) en Grimmett en Crehan (1992) maken in dit verband onderscheid tussen "collaborative teacher cultures" en "contrived collegiality". Een collaboratieve schoolcontext wordt gekenmerkt door grote openheid bij de leerkrachten om elkaar te observeren en te worden geobserveerd. Praktijkervaringen worden grondig met elkaar besproken. Het nemen van (verantwoorde) risico's om die praktijk te verbeteren wordt ondersteund. Fundamentele discussies over onderwijs worden gevoerd. De autonomie van elke leerkracht wordt gerespecteerd. Er doen zich met andere woorden veel leerkansen voor en er is ruimte voor de leerkrachten om daarvan op een constructieve manier gebruik te maken. Indien "contrived collegiality" kenmerkend is voor de schoolorganisatie liggen de kaarten enigszins anders. Van een gedeelde norm om te experimenteren of een gemeenschappelijke taal is in deze context nauwelijks sprake. Leren van elkaar en het nemen van risico's worden als bedreigend ervaren.

Dit alles geeft aan dat collegialiteit een positieve invloed kan uitoefenen op de professionele ontwikkeling, maar dat dit niet in alle gevallen (scholen) zo is. Veel hangt af van de inhoud van de collegiale interacties en de context waarbinnen zij voorkomen.

Autonomie wordt over het algemeen niet aangehaald als een belangrijke determinant van professionele ontwikkeling. Toch is en blijft onderwijzen een eenzaam beroep (Pellegrin, 1976; Goodlad, 1984; Lieberman & Miller, 1979; Lortie, 1975; Zielinski & Hoy, 1983). Het hoeft dan ook niet echt te verbazen dat leerkrachten zich vooral richten op hun eigen klas en hun leerlingen als de belangrijkste bron voor feedback beschouwen. Leerkrachten ervaren de interactie met de leerlingen als de kern van het onderwijzen. Vanuit de morele verantwoordelijkheid die ze voor de leerlingen voelen, achten ze autonomie onontbeerlijk.

Toch heeft autonomie binnen de onderzoekswereld een overwegend negatieve connotatie behouden. Veelal wordt autonomie daarbij gerelateerd aan onzekerheid en angst (Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989). Verondersteld wordt dat leerkrachten vanuit hun autonomie al te sterk vertrouwen op orthodoxe doctrines en de ervaringen die zij zelf als leerling achter de rug hebben. Hargreaves (1990) pleit ervoor autonomie niet langer als een psychologisch deficiet van de individuele leerkracht te beschouwen, maar vanuit een organisatorisch standpunt te bekijken. Hij onderneemt aldus een poging om het gangbare (negatieve) beeld van autonomie te nuanceren. Hij onderscheidt drie vormen van autonomie, als een werkplaatsconditie, die een verschillende invloed kunnen uitoefenen

op de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Hij beschrijft "constrained individualism" als een situatie waarin leerkrachten worden gedwongen om autonoom te werken omwille van administratieve en situationele beperkingen. "Strategic individualism" doet zich voor wanneer leerkrachten zich omwille van de hoge eisen die worden gesteld, de sterke externe druk, het toenemend aantal leerlingen met leermoeilijkheden en dergelijke bewust terug trekken in de klas. De derde vorm van autonomie wordt door Hargreaves "elective individualism" genoemd. Leerkrachten laten zich niet zozeer inspireren door pragmatische bekommernissen, ze kiezen er actief voor alleen te werken. Gewoonlijk gaat het hierbij om een specifieke taak en een gelimiteerde tijdsperiode. Deze vorm van autonomie opent duidelijk perspectieven voor professionele ontwikkeling. Op basis van de exploratieve interviews (Staessens & Vandenberghe, 1992) kan hieraan een vierde vorm van autonomie worden toegevoegd, met name de toegewezen autonomie. Hier wordt zelfgekozen autonomie gecombineerd met het fiat van het team. Een individuele leerkracht krijgt vanuit het team een taak toegewezen. Dit is bevorderlijk voor zijn of haar professionele ontwikkeling. Maar door de betrokkenheid van het hele team bij het project (opvolging en feedback) biedt deze vorm van autonomie ook kansen aan de andere teamleden om zich professioneel te ontwikkelen.

Om de reële mogelijkheden van autonomie voor de professionele ontwikkeling in te schatten, verdient het ook hier opnieuw aanbeveling de ruimere schoolcontext waarin deze varianten zich voordoen in rekening te nemen. In een school die gekenmerkt wordt door "fragmented individualism", d.i. waar elke leerkracht een onbereikbaar eiland op zich vormt, of door "balkanization", d.i. waar verschillende groepen met getrokken messen tegenover elkaar staan (Grimmett & Crehan, 1992), lijkt het meer waarschijnlijk dat autonomie een defensief karakter krijgt en uitgroeit tot een reactionair isolationisme. Binnen een schoolcontext die gekenmerkt wordt door openheid, respect en een gemeenschappelijke taal, ligt het meer voor de hand dat autonomie ruimte creëert voor professionele ontwikkeling.

De normatief zwaar beladen en polaire visie dat collegialiteit goed is voor professionele ontwikkeling en autonomie slecht werd bijgesteld. De nuancering werd aangebracht dat zowel autonomie als collegialiteit een positieve én negatieve invloed kunnen uitoefenen. Veel hangt af van de wijze waarop deze kenmerken van de relaties op school binnen de schoolcontext functioneren en hun plaats krijgen. Dit leidt tot een meer circulaire visie op autonomie en collegialiteit. Daarbij wordt ervan uitgegaan dat beide voortdurend in interactie staan met elkaar en eigenlijk niet zonder elkaar kunnen. Autonomie en collegialiteit bevinden zich in een spanningsveld. Dit spanningsveld krijgt gestalte op het niveau van de school. Het is een organisatorisch gegeven, dat in verschillende varianten kan voorkomen en de professionele ontwikkeling van leerkrachten beïnvloedt. Een "goede" organisatorische vormgeving van het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit creëert met andere woorden leerkansen en laat de leerkrachten de ruimte daar constructief mee om te gaan, zodat zij meer greep krijgen op hun professioneel handelen. Dergelijke "goede" vormgeving functioneert als het ware als een "organizational incentive" voor de professionele ontwikkeling van individuele leerkrachten (Johnson, 1986; Mitchell, Ortiz & Mitchell, 1987). Zij kan worden

omschreven als een interdependentie tussen leerkrachten die onafhankelijkheid niet uitsluit (Campbell & Southworth, 1990).

De belangrijkste hypothese die aan dit onderzoek ten grondslag ligt, stelt dat de beste garanties voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten worden geboden indien het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit op een circulaire wijze wordt gedefinieerd binnen de school (door de schoolleider en de leerkrachten), dit wil zeggen op een manier die een vruchtbare wisselwerking toelaat tussen interdependentie enerzijds en onafhankelijkheid anderzijds. Dergelijke circulariteit biedt immers de meeste kansen voor een goede afstemming tussen leerkansen en leerruimte, de basisvoorwaarde voor het ontstaan van leerervaringen. Professionele ontwikkeling is niets meer of minder dan juist een aaneenschakeling van leerervaringen.

3. Methodologie

De hoeksteen van dit onderzoek is dat de werkelijkheid (i.c. de te bestuderen professionele ontwikkeling) als een sociaal geconstrueerde realiteit wordt beschouwd. Om recht te doen aan de interpretaties van de participanten in het veld wordt het onderzoek inductief opgebouwd. Er wordt uitgegaan van de vraag "wat is er aan de hand en waarom" (Tesh, 1991) om via analytische inductie (Burgess, 1982) op een systematische wijze een theorie te genereren uit de gegevens (Glaser & Strauss, 1967). De oriënterende theorie (Whyte, 1984) die op grond van een eerste verkennende literatuurstudie werd opgebouwd en aan de basis lag van het conceptuele model met de belangrijkste dimensies en veronderstelde relaties daartussen (Miles & Huberman, 1984), wordt tijdens het onderzoek steeds verder verfijnd (zie bv. de toevoeging van het concept "toegekende autonomie" op basis van de exploratieve interviews). Door dergelijk dynamisch proces ontwikkelen de oorspronkelijke "sensitizing concepts", eerder vaag omschreven begrippen die een algemeen beeld geven van het onderzoeksthema, zich tot scherp afgegrensde "definitieve concepten", waaraan duidelijke attributen kunnen worden toegeschreven (Zijderveld, 1973).

Het onderzoek bestaat uit drie sporen. Het eerste spoor (januari '92 - december '92) betreft exploratieve, semi-gestructureerde interviews (Clement & Vandenberghe, 1992; Staessens & Vandenberghe, 1992). De onderzoeksvraag die aan dit spoor ten grondslag lag, was welke percepties leerkrachten er betreffende de onderscheiden variabelen, de "sensitizing concepts", op na houden. Bij deze onderzoeksronde waren 13 Vlaamse lagere scholen uit de drie onderwijsnetten betrokken. (zie ook paragraaf 2.1.)

Het tweede onderzoeksspoor (januari '93 - december '93) bestaat uit twee gevalstudies. De onderzoeksvraag luidde: Volgens welke mechanismen beïnvloedt het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit binnen een bepaalde school de professionele ontwikkeling van de leerkrachten? De perceptie van de leerkrachten hiervan stond opnieuw centraal, maar dan wel expliciet gekaderd binnen de ruimere schoolcontext. De selectie van de scholen, uit de steekproef van de exploratieve ronde, gebeurde aan de hand van "criterion-based sampling" (Goetz & LeCompte, 1984). Volgende criteria werden gehanteerd:

- De veronderstelling - op basis van de resultaten van het eerste spoor en de gegevens over de formele structuren binnen de school - dat deze setting interessant materiaal kan opleveren om de onderzoeksvraag te beantwoorden.
- De bereidheid van de scholen in kwestie om constructief aan het onderzoek mee te werken.
- Het subjectief, intuïtief aanvoelen dat het tussen de onderzoeker en de school zal "klikken".

Op basis daarvan werden twee scholen geselecteerd. Er werd bewust gekozen voor een "multiple-case design" omdat dit de theoretische replicatie van de bevindingen mogelijk maakt (Yin, 1989). De scholen werden gekozen op basis van de vaststelling - in de exploratieve interviewronde - dat ze sterk van elkaar verschillen wat betreft de werkplaatscondities. Eén school werd gekenmerkt door een uitgesproken, en door de leerkrachten gunstig geëvalueerde, organisatorische inbreng in de professionele ontwikkeling. Wat de tweede school betreft bleek uit de exploratieve interviews dat de werkplaatscondities minder sterk op de voorgrond kwamen in de perceptie van de leerkrachten en ook minder gunstig werden beoordeeld. Beide scholen werden elk gedurende vijf weken vier dagen per week door de onderzoekster bezocht. De schoolleider en de leerkrachten werden geïnterviewd. De leerkrachten werden in de klas en tijdens informele momenten geobserveerd. Vergaderingen werden bijgewoond. Documenten werden geanalyseerd. De aandachtspunten bij deze activiteiten werden uitvoerig gecommentarieerd en verantwoord in een "case study protocol" (Yin, 1989). Voor de analyse van de gegevens werd teruggevallen op de theoretische assumpties. Dit betekent dat deze veronderstellingen de aandacht richtten bij het selecteren en analyseren van de data. In eerste instantie werd een beschrijving van elke school afzonderlijk gemaakt. Vervolgens werden beide cases grondig met elkaar vergeleken.

Binnen dit reflexieve onderzoeksopzet werd de betrouwbaarheid gegarandeerd door te zorgen voor voldoende indicaties voor de herhaalbaarheid. Deze argumentatieve betrouwbaarheid (Van IJzendoorn & Miedema, 1986) kwam tot stand door het zorgvuldig expliciteren van de (voor)theoretische inzichten die aan de basis van het onderzoek liggen; een nauwkeurige beschrijving van de (selectie van) de informanten en de situaties en condities waarin het onderzoek werd uitgevoerd (Janssens, 1985); een grote openheid omtrent de methodologische stappen die werden gezet (Constas, 1992); en het gebruik van "member-checks" en triangulatie (Staessens, 1991).

De validiteit werd gewaarborgd door vanuit een gecontroleerde en geëxpliciteerde subjectiviteit (door middel van het onderzoeksdagboek) (Staessens, 1991) aandacht te besteden aan de mate waarin de gebruikte methodes gevoelig waren voor de symbolische betekenissen in de onderzoekssetting. Door middel van voortdurende reflectie op het onderzoeksgebeuren vormde de onderzoekster zich telkens opnieuw een (subjectief) oordeel op basis van de vraag: Dring ik hier werkelijk door tot de percepties en gevoelens van de respondenten? Mostyn (1985) noemt dit semantische validiteit. Een andere belangrijke strategie was de communicatieve validatie (Van IJzendoorn & Miedema, 1986). Er werd voortdurend gestreefd naar overeenstemming met de respondenten omtrent het realiteitsgehalte van de gemaakte interpretaties. Leerkrachten die meewerkten aan het eerste spoor kregen tijdens de gevalstudie hun verhaal voorgelegd.

Voorlopige interpretaties en inzichten werden bij sleutelinformanten getoetst (Johnson, 1990). De resultaten van de case studies werden op een open manier met de schoolleider en het team besproken (Staessens, 1991; Janssens, 1985; Van IJzendoorn & Miedema, 1986). De kemtoon lag daarbij niet zozeer op het realiseren van statistische veralgemeenbaarheid (Yin, 1989; Firestone, 1993), maar op de transfer van de gegenereerde kennis naar andere settings (Alexander, Muir & Chant, 1992).

In het derde spoor van het onderzoek (oktober '94 - november '94) zal worden nagegaan of de bevindingen van de eerst twee sporen kunnen worden geconfirmeerd door een aantal stellingen omtrent de vastgestelde verbanden in een vrij gestructureerd interview aan een ruimere steekproef van leerkrachten, evenwel van een beperkt aantal scholen voor te leggen.

4. Resultaten

De presentatie van de onderzoeksresultaten van beide gevalstudies wordt toegespitst op de wijze waarop het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit in de twee scholen gestalte krijgt in de relatie tussen de parallelleerkrachten en de impact daarvan op de mogelijkheden voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Dit laatste wordt beoordeeld met behulp van het criterium van de afstemming tussen leerkansen en leerruimte in het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit binnen de contacten tussen de parallellleerkrachten.

Beide scholen, *De Heideplas* en *Het Schrijvershof* worden eerst kort voorgesteld. Vervolgens wordt het algemene teamfunctioneren beknopt getypeerd. Dit is interessant omdat aldus een kader kan worden geschetst waarbinnen de concrete beschrijvingen van de werkplaatscondities autonomie en collegialiteit kunnen worden geplaatst. Daarna wordt de bespreking van de resultaten toegespitst op de contacten tussen de parallelleerkrachten. Na de beschrijving van de wijze waarop in beide scholen gestalte wordt gegeven aan het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit, wordt onderzocht in welke mate leerkansen en leerruimte in deze constellatie op elkaar zijn afgestemd. Tenslotte wordt aangegeven welke concrete ontwikkelingsbevorderende leerervaringen hieruit voortvloeien. Hierbij wordt gebruik gemaakt van data uit de interviews met de betrokkenen, de observaties en documentenanalyses. De gegevens zijn in de eerste plaats een weergave van de perceptie van de leerkrachten zelf. Letterlijke citaten uit gesprekken worden cursief weergegeven.

4.1. Typering van De Heideplas en Het Schrijvershof

De Heideplas is een gemengde basisschool die gelegen is in een wijk van een vrij grote stad in Vlaanderen. De school telt op het moment van het onderzoek (schooljaar '92-'93) 438 leerlingen. Er wordt voornamelijk uit de middenklasse gerecruteerd. Er is een wijkafdeling met twee kleuterklasjes. De hoofdschool telt vijf kleuterklassen en dertien klassen in de lagere afdeling (drie zesde leerjaren). Naast de klastitularissen, zijn er de taakleerkracht, drie bijzondere leermeesters (voor muzische, plastische en lichamelijke

opvoeding) en één ambulante leerkracht die deeltijds in het zesde staat (duobaan) en deeltijds bijspringt in het vijfde leerjaar. In de kleuterafdeling werken enkel vrouwen. De lagere telt zeven mannelijke leerkrachten. De leerkrachten van de lagere afdeling hebben gemiddeld 11 jaar onderwijservaring op deze school. De Heideplas wordt geleid door een vrouwelijk schoolhoofd, met 17 jaar ervaring in deze functie.

Het Schrijvershof is een gemengde lagere school die gelegen is in een gemeente in de nabijheid van een grote stad in Vlaanderen. De school telt op het moment van het onderzoek (schooljaar '92-'93) 280 leerlingen. De school recruteert uit alle lagen van de bevolking. Er werken 18 leerkrachten. Daarvan staan er 14 als titularis voor de klas, 9 mannen en 5 vrouwen. Er zijn drie vijfde en drie zesde klassen. Daarnaast is er nog een taakleerkracht, een bijzondere leermeester voor zedenleer en twee bijzondere leermeesters voor lichamelijke opvoeding (duobaan). Deze laatsten zijn allen vrouwen. De leerkrachten hebben gemiddeld 8 jaar onderwijservaring op deze school. Het Schrijvershof wordt geleid door een mannelijk schoolhoofd met drie jaar ervaring.

4.2. *Algemeen teamfunctioneren in De Heideplas en Het Schrijvershof*

De leerkrachten van *De Heideplas* wijzen er zelf expliciet op dat ze een goed contact hebben met hun collega's, dat er open relaties zijn tussen de leerkrachten, dat het team gezellig is. De leerkrachten spreken elkaar met de voornaam aan. Grapjes zijn vaak niet van de lucht. Tijdens de speeltijden en 's middags komen vrijwel alle leerkrachten naar de polyvalente ruimte, tenzij ze toezicht moeten houden. Het team wordt bestempeld als een *"open, democratische groep"*, waar een *"goede groepsgeest"* heerst. Als bewijs hiervan wordt meer dan eens het enthousiasme van stagiaires en interimarissen aangehaald. De jonge leerkrachten hebben alle lof voor de manier waarop ze in de school werden opgevangen. Ook het schoolhoofd is van oordeel dat haar leerkrachten het goed met elkaar kunnen vinden.

Desalniettemin zijn er ook een aantal minder positieve geluiden te horen. Sommige leerkrachten klagen erover dat de contacten met de collega's vrij oppervlakkig van aard zijn. Men schijnt vaak het meest voldoening te putten uit de contacten met parallelcollega's en de leerkrachten van het voorgaande of volgende leerjaar. Het feit dat men met deze collega's ook het meest louter professionele contacten heeft, is hieraan allicht niet vreemd.

Door het ontbreken van formele overlegmomenten (zie punt 4.3.) vinden de ontmoetingen tussen de leerkrachten van *Het Schrijvershof* hoofdzakelijk plaats tijdens de koffiepauzes, in het kopieerlokaal, voor en na schooltijd en als de leerkrachten tijdens de lesuren eventjes bij elkaar aanlopen. De leerkrachten spreken elkaar met de voornaam aan. De sfeer van de contacten wordt sterk gekleurd door het maken van grapjes. Meer dan eens worden doorheen dergelijke 'grappige' opmerkingen de professionele capaciteiten van bepaalde leerkrachten op 'subtiele' wijze in twijfel getrokken.
De jonge, tijdelijke leerkrachten schijnen hier weinig graten in te zien. Zij kwalificeren de sfeer binnen het team als ongedwongen, gemoedelijk en tof. Ze voelen zich aanvaard omdat iedereen zo vlot met elkaar omgaat en er veel mogelijkheden zijn tot contact.

De oudere, vastbenoemde leerkrachten zijn veel minder mals in hun commentaar. Zij klagen over een gebrek aan diepgang in de gesprekken. Bovendien storen zij zich aan het feit dat er geroddeld wordt. Het gaat er daarbij in hun ogen soms onterecht hard aan toe: "*Een beetje de Achilleshiel zoeken en dan toeslaan.*" Een aantal leerkrachten hebben dan ook het gevoel dat ze aan hun lot worden overgelaten omdat zo weinig zaken echt bespreekbaar zijn met de collega's. Heel wat mensen trekken zich terug in de klas. Enkelen gaan nog verder en komen er rond voor uit dat zij zich allerminst bij de school betrokken voelen: "*Ik heb er wel over nagedacht, voor de collega's zou ik zeker niet blijven. Maar ik ben voor het moment nog echt te graag met mijn werk bezig.*" Daar komt nog bij dat de relaties tussen de leerkrachten met de regelmaat van de klok worden verstoord door zeer ernstige persoonlijke conflicten, waarbij de mentaliteit heerst dat iedereen wordt verondersteld partij te kiezen. Doordat deze gevoeligheden op persoonlijk vlak ook op professioneel vlak worden doorgetrokken (zie punt 4.2.), wordt het wel erg moeilijk om de professionele contacten op een constructieve manier uit te bouwen. Een open dialoog over onderwijsaangelegenheden lijkt niet haalbaar. Men schermt zich af met spot en negativisme. Niettegenstaande de oppervlakkigheid, het gebrek aan openheid en het negativisme, merken enkele leerkrachten op dat er zich een positieve evolutie begint af te tekenen binnen het team. De leerkrachten zijn opnieuw enthousiaster en onder impuls van het schoolhoofd komt er meer ruimte voor dialoog.

4.2. Het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit in de relaties tussen de parallelleerkrachten

Tweemaal per week plegen de parallelcollega's van *De Heideplas* gedurende twee opeenvolgende uren overleg met elkaar, terwijl de leerlingen door de bijzondere leermeesters worden opgevangen. Zij kunnen hun tijd besteden aan individueel werk, werk voor de school, opdrachten van het schoolhoofd of overleg met elkaar. Ze brengen schriftelijk verslag uit aan het schoolhoofd. Alle leerkrachten zijn bijzonder enthousiast over dit overleg. Sommigen vinden het wel jammer dat ze de 'creatieve momenten' met hun klas moeten missen, maar geen van hen zou het overleg opnieuw willen inruilen voor de muzische vakken. Doordat het paralleloverleg structureel in het lesrooster werd ingebouwd, zijn de leerkrachten verplicht op school te blijven tijdens de klasvrije uren en "*dan werk je ook echt voor school, en het geeft voldoening als er iets uitkomt.*" De wijze waarop de parallelleerkrachten vorm geven aan het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit, zowel binnen als buiten het formele overleg, vertoont sterke gelijkenissen over de verschillende leerjaren heen.

De 'parallel-relaties' kunnen worden beschreven als zeer vertrouwelijk, soms vriendschappelijk. Het vertrouwen dat na verloop van tijd ontstaat, vormt een solide basis voor een intense samenwerking tussen de parallelcollega's, waarin ruimte wordt gelaten voor elkaars zwakheden en sterke kanten. Zo beschrijft een leerkracht zijn samenwerking met zijn parallelcollega als "*een aanvoelen van elkaars kwaliteiten en proberen ... niet overtreffen, maar elkaar aanvullen.*" Hij is ervan overtuigd dat ze elkaar naar een hoger niveau tillen.

De collegialiteit binnen het overleg is rijk geschakeerd. De persoonlijke uitwisseling die tijdens informele momenten voorkomt, krijgt ook binnen het geformaliseerde overleg haar plaats. *Verhalen* over de eigen kinderen en familie, over kleine voorvalletjes binnen de klas dragen ook hier bij aan de sfeer van vertrouwen waarop een zinvolle collegialiteit kan worden gestoeld. Deze collegialiteit kan de vorm aannemen van het geven van *hulp* aan elkaar. Een typisch voorbeeld hiervan is de opvang van de parallel-interimarissen. Zij krijgen raad in verband met het verbeteren van toetsen, de aanpak van de leerlingen, de wijze waarop bepaalde leerstofonderdelen gewoonlijk worden aangebracht. Het geven van hulp blijft evenwel niet beperkt tot de interimarissen. Binnen het overleg kunnen de klastitularissen bij elkaar terecht met didactische problemen of meer inhoudelijke zaken. Het bieden van hulp lijkt bijzonder belangrijk voor leerkrachten die nog niet zo lang in een bepaald leerjaar staan. Zo laat een 'nieuwkomer' zich positief uit over de hulp die hij van zijn parallelcollega's krijgt: *"Zij gaan dan zeggen van 'Probeer het zo eens' of 'Ik heb dat zo gedaan.' Op die manier haal je daar veel meer resultaat uit."* Een andere veel voorkomende variant van collegialiteit in het paralleloverleg is het *delen*. Parallelcollega's wisselen voortdurend materiaal en ideeën met elkaar uit. Vaak is dergelijke uitwisseling sterk pragmatisch gericht. Men plant samen lessen, beslist over te behandelen thema's, bespreekt de aanpak van de inhoud en maakt eventueel samen werkblaadjes op. Men maakt afspraken rond de planning en de verbetering van de toetsen, en bespreekt de resultaten van de leerlingen. Men bespreekt de aanpak van de differentiatie. Men brengt elkaar op de hoogte van gebeurtenissen in de klas en de vorderingen die de leerlingen maakten. Men creëert ruimte voor het experimenteren met nieuwe ideeën en evalueert die achteraf samen. De uitwisseling van ideeën heeft evenwel niet altijd betrekking op de zeer concrete klaspraktijk. De parallelcollega's hebben het soms over onderwerpen die daar iets verder van af liggen. Ze bespreken een tijdschriftartikel. Ze hebben het over de mogelijkheden om de leescultuur te bevorderen naar aanleiding van een inspectiebezoek daarrond. Ze bereiden samen een pedagogische conferentie voor of wisselen van gedachten over de teksten die ze ter voorbereiding van de personeelsvergadering moeten doornemen. Ze bespreken nieuw didactisch materiaal met elkaar. Ze brengen elkaar verslag uit van een navorming die ze volgden. Af en toe nemen de leerkrachten expliciet samen de verantwoordelijkheid op om iets uit te werken. Dit *gezamenlijk werk* draait veelal rond schoolreizen en leeruitstappen. Men werkt samen bepaalde projecten uit voor W.O. De bijzondere leermeesters werken in hun overleg activiteiten voor de hele school uit (vastenwerking, project rond verkeersopvoeding, sinterklaasfeest ...). Tijdens de sportweek staan de leerkrachten samen voor de klas. Tijdens de besprekingen achteraf komt o.a. het volgende aan bod: *"Over de manier waarop je iets uitlegt, hoe je werkt, de klasindeling, van die dingen, het verbeteren, of je hard praat of rustig..."*

Deze vormen van collegialiteit geven aan dat er tussen de parallelcollega's openheid bestaat omtrent hun werk binnen de klas. Het wederzijds vertrouwen en respect waarop deze varianten van collegialiteit zijn gebaseerd, dragen ertoe bij dat de parallelcollega's het gevoel hebben gelijkwaardig te zijn. Zelfs wanneer zij hulp bieden of ontvangen is er geen sprake van een relatie tussen een 'wetende' en een 'niet-wetende'. De relatie tussen de parallelcollega's staat veeleer in het teken van een gelijkwaardige dialoog waarin men elkaar alles kan voorleggen en de partner steeds bereid is mee naar een oplossing te zoeken.

Dit alles impliceert evenwel niet dat de parallelcollega's alles collegiaal aanpakken. Hun *electieve* autonomie heeft evenzeer een plaats binnen het overleg. De leerkrachten werken tijdens het overleg een paar praktische klussen af waar ze anders moeilijk aan toe komen en die toch moeten gebeuren, zoals verbeterwerk, materiaal maken... Er wordt daarenboven ook bewust gekozen om een gedeelte van het inhoudelijke werk alleen uit te voeren. Personeelsvergaderingen voorbereiden, begeleiding van stagiairs en contacten met ouders zijn hiervan vaak voorkomende voorbeelden.

In de meeste gevallen kan worden gesteld dat de autonomie die de parallelcollega's binnen het overleg opeisen sterk gericht is op het werk binnen de eigen klas. Dit hoeft niet te verwonderen. De leerkrachten beschouwen hun klas als hun werkterrein bij uitstek. Om iets van de klaspraktijk te maken is het behoud van de eigenheid enorm belangrijk. Ook ten aanzien van de parallelcollega maakt men bewust de keuze voor het behoud van de eigenheid, en wel om twee redenen. Ten eerste willen de leerkrachten een eigen karakteristieke onderwijsstijl ontwikkelen. Ten tweede vinden de leerkrachten het erg belangrijk om in de beslotenheid van hun klas een persoonlijke relatie met de leerlingen op te bouwen.

De combinatie van respect voor elkaars autonomie en een zinvol beleefde collegialiteit is evenwel geen evidentie. De positieve invulling van het *spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit* is het resultaat van een proces waarin de parallelcollega's moeten leren geven en nemen: *"Als je samenwerkt, moet je ook een stuk kunnen afgeven en dingen die je afgeeft had je misschien zelf beter kunnen doen."*

Samenvattend kan worden gesteld dat de parallelleerkrachten van *De Heideplas* erin slagen een dynamische wisselwerking tussen autonomie en collegialiteit tot stand te brengen. De leerkrachten zijn van oordeel dat ze hun autonomie nodig hebben om eigen accenten te leggen en een goede band met hun leerlingen op te bouwen. Binnen de relaties tussen de parallelcollega's wordt ruimte gelaten voor deze autonomie. Het vertellen van verhalen, delen van materiaal en ideeën, bieden en krijgen van hulp en het gezamenlijk werk staan persoonlijke initiatieven niet in de weg. Binnen de relaties tussen de parallelleerkrachten bestaat er een dynamisch evenwicht tussen autonomie en collegialiteit. Daarmee wordt bedoeld dat zowel autonomie als collegialiteit een plaats krijgen in de contacten tussen de parallelcollega's, en meer nog, dat deze autonomie en collegialiteit in een inspirerende wisselwerking staan tot elkaar. Leerkrachten kunnen autonoom zaken uitwerken en persoonlijke accenten leggen. Ze worden daarin door hun parallelcollega gerespecteerd. Indien beide partijen dat wensen kan over deze persoonlijke initiatieven een dialoog worden aangegaan. Autonome inspanningen worden aldus in een collegiale context binnengehaald. Omgekeerd laat de samenwerking tussen de parallelcollega's ook ruimte voor individuele acties. Het gezamenlijk werk waarbinnen aan taakverdeling wordt gedaan is hiervan een goed voorbeeld.

Op *Het Schrijvershof* zijn er geen formele overlegmomenten tussen de parallelleerkrachten. Het schoolhoofd voert aan dat hij er bij het opmaken van de lesroosters zoveel mogelijk naar streeft de parallelleerkrachten op hetzelfde moment klasvrij te maken door een doordachte schikking van de zang- en turnlessen. Uit de analyse van de lesroosters blijkt evenwel dat dit niet echt is gelukt. Enkel de leerkrachten van het eerste, vijfde

en zesde (en in de laatste twee gevallen gaat het bovendien telkens om slechts twee van de drie parallelleerkrachten) zijn éénmaal per week gedurende 25 minuten op hetzelfde moment vrij. De observaties tonen aan dat de meeste leerkrachten deze tijd gebruiken om te kopiëren, te verbeteren of boodschappen te doen.

Door het gebrek aan formele overlegmomenten krijgt het *spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit* gestalte in de informele contacten tussen de parallelleerkrachten. Deze contacten worden, naar analogie met het teamfunctioneren, sterk gekleurd door humor. Toch valt er enige variatie aan te duiden in de wijze waarop de parallelcollega's het spanningsveld beleven. Er doen zich drie varianten voor die hieronder worden geïllustreerd.

In een (zeer beperkt) aantal gevallen wijzen parallelcollega's erop dat zij geen negatieve spanning tussen autonomie en collegialiteit ervaren. De leerkrachten vullen hun autonomie hoofdzakelijk op *electieve* wijze in. Dit betekent voor hen dat zij binnen hun eigen klas prioriteiten kunnen stellen in wat zij met de leerlingen doen en hoe ze dat aanpakken. Wanneer een leerkracht voor het eerst voor een bepaald leerjaar komt te staan, naast een collega met enkele jaren ervaring in deze klas, kan hij rekenen op diens *hulp*. Er wordt dan ook bewust tijd gemaakt voor de vragen waar de beginnende leerkracht mee zit. De ervaren leerkracht geeft zijn agenda door en zij bespreken die samen. Later verschuift het accent in de relatie tussen beide leerkrachten naar het *delen*. Zij zijn van oordeel dat zij goed op elkaar zijn ingespeeld en een open relatie hebben weten op te bouwen. Tussendoor wisselen zij informatie uit en regelen ze praktische zaken. Soms neemt deze collegialiteit zelfs de vorm aan van *gezamenlijk werk*. De parallelcollega's herwerken samen toetsen en werken samen een speelse aanpak uit om de brug over tien bij de leerlingen aan te brengen. Zij beleven het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit positief omdat ze van oordeel zijn dat er ruimte is voor persoonlijke initiatieven én samenwerking.

In andere gevallen wordt het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit noch uitgesproken negatief, noch uitgesproken positief beleefd. Deze ambigue perceptie is gebaseerd op een invulling van autonomie als een vanzelfsprekende gegevenheid van het leerkrachtenberoep. Daarnaast staat de collegialiteit in het teken van *hulp* en delen. Beginnende leerkrachten kunnen er binnen deze invulling van het spanningsveld op rekenen dat ze planningen krijgen doorgespeeld en eventuele problemen met de meer ervaren collega kunnen bespreken. Het *delen* tussen beide collega's uit zich hoofdzakelijk doorheen de concrete afspraken die zij maken om op ongeveer hetzelfde tempo de leerstof door te maken en het feit dat ze elkaar materiaal doorgeven. Toch valt het op dat de inhoudelijke uitwisseling eerder mager is. De samenwerking gaat nooit zo ver dat zij als een bedreiging voor de autonomie zou kunnen worden gezien. De leerkrachten aanvaarden van elkaar dat ze alleen en persoonlijk hun klaspraktijk uitbouwen, maar maken die niet zichtbaar voor elkaar. Op die manier wordt hun werkwijze ook bijzonder weinig geproblematiseerd vanuit de contacten met de parallelcollega. Zo geeft een leerkracht openlijk toe dat hij ertegen opziet om de verouderde taalmethode aan te passen en bij te stellen omdat dat met zich mee zou brengen dat hij telkens opnieuw een nieuwe parallelcollega daarin zou moeten inwerken. Nu kunnen ze zich eenvoudig aan het handboek houden.

In het derde geval wordt het spanningsveld ten dele positief en ten dele negatief beleefd. Dit is met name het geval wanneer drie leerkrachten in hetzelfde leerjaar les geven. Elk van de twee beginnende leerkrachten hebben het spanningsveld op een positieve manier weten uit te bouwen met de meer ervaren parallelcollega. In beiden gevallen willen zij zelf bepalen hoe zij binnen hun klas werken. Toch hebben de beginnende leerkrachten het gevole dat zij met hun vragen bij de ervaren collega tercht kunnen. Zij prijzen zich gelukkig dat zij met hem over de leerstof kunnen praten en zaken kunnen uitwerken. Toch lijkt ook in deze relatie de collegialiteit naast de autonomie te staan en vormen beide niet echt een uitdaging voor elkaar. Meer nog, de autonomie haalt de bovenhand: *"Wij respecteren elkaar daarin. Hij werkt op zijn manier, ik op de mijne."* De leerkrachten pakken met andere woorden niet al te sterk uit met hun persoonlijke manier van werken, ook al hebben ze het gevole dat hun ervaren collega daarvoor open zou staan. Het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit krijgt evenwel een negatieve, soms zelfs grimmige invulling wanneer de drie collega's erbij betrokken zijn. Het conflict tussen de beginnende leerkrachten dat ontstond naar aanleiding van de benoeming van één van beiden op het moment dat de andere dacht dat zij benoemd zou worden, klinkt duidelijk door in de professionele wisselwerking. Het bepaalt sterk de collegiale contacten tussen de leerkrachten. Deze blijven beperkt tot het vergelijken van de resultaten van de leerlingen op de toetsen. Ook wordt er materiaal doorgegeven, maar dat verloopt lang niet altijd vlot. Door de mank lopende collegiale contacten wordt de autonomie van de collega's versterkt en krijgt ze zelfs een *strategisch* trekje.

Samenvattend kan worden gesteld dat het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit in de relaties tussen de parallelleerkrachten van *Het Schrijvershof* niet echt een dynamische invulling krijgt. In het beste geval aanvaarden de leerkrachten elkaars autonomie en komen zij tot een zekere samenwerking (hoofdzakelijk delen). Het valt daarbij op dat de autonomie niet open wordt gesteld voor de parallelcollega's. Autonomie wordt gelijk gesteld aan het afschermen van de eigen klaspraktijk. De collegialiteit is hoofdzakelijk gericht op vrij praktische aangelegenheden en gaat weinig verder dan het doorspelen van materiaal, het nagaan of de leerlingen gelijklopende prestaties leveren en het gelijke tred houden in de behandeling van de leerstof. De collegialiteit tussen de parallelcollega's wordt zo ingevuld dat zij perfect naast de autonomie van elk individu kan staan. Autonomie en collegialiteit staan niet in een wisselwerking tot elkaar. Zij vormen geen uitdaging voor elkaar. Dit alles wordt nog scherper duidelijk wanneer één en ander daar bovenop nog wordt gecompliceerd door persoonlijke conflicten tussen leerkrachten. Die maken dat zij zich nog uitdrukkelijker gaan afschermen voor elkaar en hun collegialiteit tot een weinig verstrekkend minimum beperken.

4.3. Leerkansen, leerruimte en leerervaringen

Binnen het dynamische evenwicht tussen autonomie en collegialiteit in *De Heideplas* doen zich vaak leerkansen voor. Bovendien kan worden gesteld dat de leerruimte daar goed is op afgestemd. Er ontstaan bijgevolg tal van leerervaringen. Dit is het geval voor zowel de informele contacten tussen de parallelleerkrachten, als voor het gestructureerde overleg.

Tijdens informele contacten kunnen de leerkrachten leren uit de commentaren die hun parallelcollega's leveren op wat zij vertellen. Wanneer ze het met elkaar hebben over de problemen waarmee ze kampen, kunnen ze veel opsteken uit de manier waarop hun parallelcollega één en ander aanpakt. Meer dan eens ontstaan haast toevallig *leerkansen* door wat parallelcollega's bij elkaar zien. Dit wijst op het belang van het feit dat de leerkrachten in de relatie met hun parallelcollega hun eigenheid kunnen behouden. De persoonlijke accenten die ze leggen, werken vaak inspirerend voor hun collega's. Bovendien wordt zo een zekere *leerruimte* gecreëerd die maakt dat de leerkrachten op een persoonlijke manier met de geboden kansen aan de slag kunnen. Zij kunnen uit het aanbod van leerkansen diegene meepikken die hen interessant lijken. Doordat leerkansen en leerruimte in de informele contacten tussen parallelleerkrachten goed op elkaar zijn afgestemd, ontstaan er *leerervaringen*. Vaak zijn dergelijke leerervaringen sterk op de concrete klaspraktijk betrokken. Een leerkracht geeft aan dat hij de wijze waarop hij de som en het verschil aanbrengt, heeft veranderd op basis van de opmerkingen van zijn parallelcollega.

Het dynamische evenwicht tussen autonomie en collegialiteit zoals dat zich manifesteert in het paralleloverleg, vormt eveneens een uitstekend kader voor het ontstaan van leerervaringen. Vooreerst doen zich tal van *leerkansen* voor. Men kan zich makkelijk indenken dat de thema's die tijdens het overleg worden besproken, aanleiding geven tot stimulansen en feedback op elkaars ziens- en werkwijze. Door bijvoorbeeld de evaluatie van een computerprogramma, de bespreking van problemen van leerlingen, de bespreking van didactische moeilijkheden bij differentiatie, het opmaken van oefeningen en dergelijke meer, kunnen kansen ontstaan waardoor leerkrachten, indien ze daarop ingaan, meer greep kunnen krijgen op hun professioneel handelen. Dit geldt evenzeer voor de concrete tips die leerkrachten tijdens het overleg aan elkaar geven.

Het merendeel van de leerkansen binnen het paralleloverleg lijkt voort te komen uit de collegialiteit tussen de collega's. Dit betekent evenwel niet dat er zich geen leerkansen voordoen in het autonome werk dat de leerkrachten tijdens het overleg verrichten. Wanneer zij bepaalde zaken uitwerken waarvoor ze autonomie kregen toegekend, zoals bijvoorbeeld het uitwerken van een toets of van een project op schoolniveau, functioneren dergelijke momenten wel degelijk als een leerkans die ze kunnen aangrijpen om hun professioneel functioneren te verbeteren. Overigens, het respect voor de autonomie van de leerkrachten en de dynamische wisselwerking ervan met collegialiteit brengt juist een grote *leerruimte* tot stand. De leerkrachten hebben voor een groot stuk zelf in handen wat ze met het overleg aanvangen. Zij kunnen het op een persoonlijke manier invullen. Ook naar elkaar toe beschikken ze over voldoende ruimte om persoonlijke initiatieven te nemen en accenten te leggen. De leerkrachten kunnen op persoonlijke wijze aan de slag met de leerkansen die ze van hun parallelcollega's krijgen. Parallelcollega's doen als het ware een vrijblijvend aanbod van leerkansen naar elkaar toe. Ze laten hun partner steeds de vrijheid zelf te beslissen wat ze daarmee aanvangen: *"Hij zal nooit, nooit zeggen: 'Zo moet jij lesgeven' of 'Dat moet jij doen'. Nooit. Dat doet ie niet. Hij zal wel zeggen: 'Ik doe het zo'."*

Men kan samenvattend stellen dat leerkrachten met heel wat leerkansen worden geconfronteerd binnen het paralleloverleg, vaak vanuit de concrete varianten van

collegialiteit die zich binnen deze samenwerking manifesteren. Zij beschikken ook over de ruimte om op een persoonlijke, constructieve wijze met deze leerkansen om te springen. Het dynamisch evenwicht tussen autonomie en collegialiteit zorgt er in dit geval voor dat leerkansen en leerruimte goed op elkaar zijn afgestemd. Daardoor ontstaan binnen het paralleloverleg tal van *leerervaringen*. Die situeren zich op verschillende terreinen. In sommige gevallen leren leerkrachten via het paralleloverleg hun houding ten aanzien van de leerlingen te bevragen. Zo stelt een leerkracht dat hij is geëvolueerd in zijn houding ten aanzien van zijn leerlingen en dat zijn parallelcollega een belangrijke rol speelt in dit proces. Andere leerervaringen staan veeleer in verband met de onderwijskundige taken van de leerkracht. Uit het verhaal van een leerkracht komt bijvoorbeeld duidelijk naar voren hoe groot het belang is van een goede afstemming van leerkansen en leerruimte op elkaar voor het ontstaan van zinvolle leerervaringen. Toen hij in De Heideplas begon te werken stond zijn parallelcollega al een hele poos in de vierde klas. In die beginperiode werden ze door een tekort aan lokalen zelfs 'gedwongen' tot team-teaching. Dit gezamenlijk werk was voor deze leerkracht een zeer positieve ervaring: *"Dat was heel plezant. Dat was voor mij een hele leerschool. Ik stond voor het eerst in het vierde en ik zag alles van haar en dus heb ik veel bijgeleerd."* Door de samenwerking met zijn parallelcollega kreeg hij meer greep op zijn professioneel functioneren. Zijn optreden in de klas ging erop vooruit door te kijken naar de manier waarop zijn parallelcollega de zaken aanpakte, door tijdens het overleg bepaalde problemen voor te leggen en door te spreken. De samenwerking bood heel wat leerkansen op het terrein van zijn functioneren in de klas. Deze leerkracht heeft daar duidelijk dankbaar gebruik van gemaakt. Hij kreeg daar ook voldoende ruimte voor.

In het voorgaande punt werd beschreven dat de parallelleerkrachten van *Het Schrijvershof* er niet echt in slagen een dynamische wisselwerking tussen autonomie en collegialiteit tot stand te brengen. Dit heeft implicaties voor de afstemming van de *leerkansen* en leerruimte op elkaar binnen deze relaties. Meer nog, leerkansen doen zich in beperkte mate voor. In het beste geval geven de leerkrachten aan dat ze van hun parallelcollega positieve feedback krijgen op hun werk in de klas. Veelal is dergelijke feedback weinig specifiek en gaat het er meer om dat de leerkrachten zich door uitlatingen van collega's aanvaard en gewaardeerd voelen. Het geven en krijgen van feedback kan overigens moeilijk een constante in de omgang van parallelcollega's met elkaar worden genoemd. Wanneer de relaties tussen de parallelcollega's worden getekend door persoonlijke conflicten is er zelfs sprake van ronduit negatieve, onterechte feedback. Het experimenteren met nieuwe ideeën en het van gedachten wisselen daarover, doet zich alleen voor wanneer de parallelcollega's het spanningsveld positief beleven.

De perceptie van de *leerruimte* wordt eveneens gekleurd door het spanningsveld. Wanneer de leerkrachten dit laatste positief beleven, maken zij melding van het feit dat zij persoonlijke initiatieven kunnen ontplooien, de stap naar elkaar kunnen zetten en op verfrissende wijze nieuwe zaken kunnen uitproberen. Veelal heeft de leerruimte evenwel het karakter van vrijheid, in de zin dat de leerkrachten hun eigenheid kunnen bewaren. Ze kunnen persoonlijke accenten leggen, als ze het programma maar afwerken: "*Je hebt een leerplan dat af moet zijn. Maar hoe je 't aanbrengt en de manier van lesgeven, dat wordt door de meeste leerkrachten ... Ik ken geen enkele leerkracht die tegen mij gezegd heeft: 'Dat is niet goed.'*" Deze invulling van de leerruimte sluit nauw aan bij het belang

dat aan de autonomie van de leerkrachten wordt gehecht. Ze is nauwelijks gekoppeld aan concrete leerkansen, omdat die zich eerder zelden voordoen. Ze houdt veeleer in dat de leerkrachten hun eigen gang kunnen gaan.

Door de weinig dynamische wisselwerking tussen autonomie en collegialiteit dagen de leerkrachten elkaar weinig uit. Leerkansen zijn schaars. De leerruimte structureert die leerkansen daarenboven slechts in beperkte mate. Vrijheid staat voorop, maar dat brengt eerder met zich mee dat men losjes met ideeën omspringt zonder dat men daar op een doordachte, gestructureerde en op resultaten gerichte wijze mee aan de slag gaat. Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat de *leerervaringen* die kunnen worden gesitueerd in de relaties tussen de parallelleerkrachten niet alleen schaars zijn, maar ook uiterst vaag door de leerkrachten worden omschreven. Het draait meestal om losse ideeën die door de leerkrachten worden opgepikt en die ze op persoonlijke wijze trachten te integreren in hun klaspraktijk. Professionele ontwikkeling komt aldus naar voren als een autonome aangelegenheid die sterk wordt bepaald door de inspanningen van de leerkrachten zelf. Dit wordt in de hand gewerkt doordat in het paralleloverleg autonomie en collegialiteit naast elkaar staan zonder elkaar echt te inspireren. De leerkrachten zijn voor het opdoen van leerervaringen dan ook hoofdzakelijk op zichzelf aangewezen. Het algemene teamfunctioneren kan op dit vlak weinig compenseren.

5. Discussie

De gegevens van beide gevalstudies tonen aan dat autonomie en collegialiteit zich in verschillende varianten voordoen binnen de school. Opvallend is dat de leerkrachten hun autonomie veelal op een electieve manier invullen. Gezien het belang dat leerkrachten hechten aan hun werk binnen de klas, met de leerlingen, hoeft dit niet te verwonderen. De varianten van collegialiteit zijn breder geschakeerd. Van verhalen over hulp en delen naar gezamenlijk werk is een evolutie merkbaar in diepgang en consequenties van de samenwerking.

Deze varianten van autonomie en collegialiteit kunnen zich op verschillende manieren tot elkaar verhouden. In De Heideplas slagen de parallelleerkrachten erin hun autonomie en collegialiteit op een dynamische wijze met elkaar te verbinden. De autonomie van de leerkrachten wordt zeer belangrijk geacht en is veelal electief van aard. Opmerkelijk is evenwel dat zij nadrukkelijk zichtbaar wordt gemaakt voor de parallelcollega. Dit is perfect haalbaar omdat de relaties tussen de parallelcollega's worden gekenmerkt door een diepgaand vertrouwen en respect. Binnen deze context neemt de collegialiteit van de parallelleerkrachten alle mogelijke vormen aan. Kenmerkend is dat van de verhalen, het geven en krijgen van hulp, het delen en het gezamenlijk werk positieve stimulansen uitgaan naar het autonome werk van de leerkrachten. Andersom dagen de leerkrachten elkaar ook uit met autonome initiatieven. Aan het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit wordt aldus op een circulaire wijze vorm gegeven, autonomie en collegialiteit grijpen voortdurend op elkaar in.

In de relaties tussen de parallelleerkrachten van *Het Schrijvershof* staan autonomie en collegialiteit veeleer naast elkaar. De leerkrachten hechten zeer veel belang aan

hun autonomie. Veelal heeft deze evenwel niet louter een electief, maar eerder een strategisch karakter. De leerkrachten laten hun parallelcollega niet toe tot hun autonome werk. Zij weten nauwelijks van elkaar wat ze in de klas doen. De varianten van collegialiteit die ze weten uit te bouwen, verhalen, hulp en delen, raken zelden of nooit aan deze autonome stellingname. Het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit wordt polair ingevuld.

De vormgeving van het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit kan worden gekoppeld aan de meer algemene schoolcontext. Het algemene teamfunctioneren van De Heideplas werd omschreven als open en gezellig. De manier waarop de leerkrachten met elkaar omgaan, getuigt van een grote betrokkenheid op de school en van een zekere samenhorigheid. Men kan de vergelijking maken met wat door Hargreaves en Dawe (1990) werd gedefinieerd als een collaboratieve leerkrachten-cultuur. De collegiale contacten worden gekenmerkt door openheid en een grote bereidheid om fundamentele discussies niet uit de weg te gaan. Daarnaast wordt ook de autonomie van elke leerkracht gerespecteerd. In *Het Schrijvershof* wordt het algemene teamfunctioneren veeleer getypeerd door (soms zeer kwetsende) humor, negativisme, conflicten en een gebrek aan openheid en diepgang. De autonomie van de leerkrachten wordt als een vanzelfsprekendheid ervaren. Zij wordt evenwel op een gefragmenteerde wijze beleefd (Grimmett & Crehan, 1992) en vindt zo moeilijk aansluiting bij de collegialiteit van de leerkrachten. Het gevoel van een aantal leerkrachten dat zij er alleen voor staan, is in dit opzicht kenmerkend. In beide scholen wordt dit algemene teamfunctioneren weerspiegeld in de wijze waarop de parallelleerkrachten binnen hun relaties het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit uitbouwen. In een eerder collaboratieve school lijkt een circulaire vormgeving meer kans te maken. In een eerder gefragmenteerde school wordt het spanningsveld polair ingevuld.

Om de impact van het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit op de professionele ontwikkeling van de leerkrachten in te schatten, wordt gebruik gemaakt van het begrippenpaar leerkansen en leerruimte. Deze noties functioneren daarbij als het ware als een instrument waarmee men het spanningsveld kan analyseren. Ze vormen een heuristisch middel dat men op de beschrijving van de verhouding tussen autonomie en collegialiteit kan leggen om uit te maken welke mogelijkheden het spanningsveld inhoudt voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Het werken met juist dit begrippenpaar kan worden verantwoord vanuit de definitie die voor het concept professionele ontwikkeling werd vooropgesteld. Professionele ontwikkeling is namelijk een aaneenschakeling van leerervaringen. Leerervaringen ontstaan vanuit de interactie tussen leerkansen en leerruimte. Leerkansen komen tot stand vanuit de interactie tussen het individu en de organisatie. Het zijn fenomenen die door de leerkrachten worden gepercipieerd als een uitdaging voor hun professioneel functioneren. Ze kunnen als zodanig betrekking hebben op hun handelen binnen de klas, hun omgang met de leerlingen of hun functioneren op het niveau van de school. Opdat een leerkans zou kunnen uitgroeien tot een leerervaring is er evenwel ook nood aan voldoende leerruimte. Leerkansen en leerruimte zijn met andere woorden onlosmakelijk met elkaar verbonden. De leerruimte slaat daarbij niet op de uitdaging in se, maar op de mogelijkheden die binnen de organisatie - opnieuw vanuit de interactie tussen individu en organisatie - worden gecreëerd om daadwerkelijk iets met deze leerkansen aan te vangen. Het is

met andere woorden zeer goed mogelijk dat leerkrachten een bepaald gebeuren binnen de school percipiëren als een leerkans, een uitdaging voor hun professioneel handelen, maar dat er toch geen leerervaring tot stand komt omdat ze niet de mogelijkheden hebben daadwerkelijk met deze kans aan de slag te gaan. Kortom, leerkansen en leerruimte dienen voldoende op elkaar afgestemd te zijn opdat ze aanleiding zouden kunnen geven tot leerervaringen.

De analyse van de data uit beide gevalstudies toont aan dat de noties leerkansen en leerruimte en het criterium van de afstemming tussen beide een bruikbaar instrument is om na te gaan welke implicaties de invulling van het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit heeft voor de professionele ontwikkeling van de leerkrachten. Bovendien wordt de hypothese bevestigd dat een circulaire verhouding tussen autonomie en collegialiteit de meeste kansen inhoudt voor het ontstaan van leerervaringen. In De Heideplas doen zich leerkansen voor in het paralleloverleg en de informele contacten tussen de parallelleerkrachten. De collegialiteit laat toe ervaringen met elkaar uit te wisselen, elkaar te stimuleren in het experimenteren met nieuwe ideeën en van elkaar concrete feedback te krijgen op het werk. Maar ook vanuit de autonomie van de leerkrachten gaan dergelijke impulsen uit. Het respect voor elkaars autonomie en het feit dat men die ook zichtbaar maakt voor elkaar geven aanleiding tot leerkansen. In de meeste gevallen situeren deze leerkansen zich op de terreinen van de omgang met de leerlingen en het optreden in de klas. De leerruimte is in De Heideplas afgestemd op de leerkansen. De leerkrachten beschikken over de mogelijkheid om persoonlijke accenten te leggen en op constructieve wijze met de kansen aan de slag te gaan. Door deze afstemming ontstaan concrete leerervaringen. De leerkrachten verwerven daardoor niet alleen meer controle over hun professioneel functioneren. Zij kunnen zich daarvoor ook verantwoorden. Bovendien leidt deze situatie tot een groeiende openheid voor het zinvol omgaan met nieuwe uitdagingen. De flexibiliteit van de leerkrachten neemt toe. Kortom, de professionele ontwikkeling van de leerkrachten van De Heideplas is gebaat met de circulaire wisselwerking tussen autonomie en collegialiteit in de relaties tussen de parallelcollega's omdat in dergelijke context een goede afstemming gebeurt tussen leerkansen en leerruimte. Zij kunnen vrij bewust aan hun professionele ontwikkeling werken en daarover de communicatie met hun parallelcollega's aangaan, zonder dat dit met zich meebrengt dat zij hun onafhankelijkheid moeten opgeven. De vruchtbare wisselwerking tussen interdependentie enerzijds en onafhankelijkheid anderzijds leidt op die manier tot professionele ontwikkeling.

In *Het Schrijvershof* zijn de leerkansen schaars binnen de relaties tussen de parallelcollega's. Het geven van feedback op elkaars werk vormt geen constante en is soms zelfs bijzonder negatief en weinig constructief gekleurd. Het experimenteren met nieuwe ideeën en het uitwisselen van gedachten daarover doet zich alleen voor wanneer het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit positief door de parallelcollega's wordt beleefd. In dit laatste geval krijgt de leerruimte het karakter van de plaats die er is om persoonlijke initiatieven te ontplooien en uit te werken. De beperktheid van de leerkansen en de invulling van de leerruimte kan worden verklaard vanuit de polaire verhouding tussen autonomie en collegialiteit. De onafhankelijkheid staat voorop en wordt niet binnengehaald in een interdependentie tussen de parallelcollega's. De collegialiteit gaat te weinig ver om dit stramien te doorbreken. Het wordt

bijgevolg ook moeilijk om de leerkansen en leerruimte op elkaar af te stemmen. Door dit alles krijgen de schaarse leerervaringen een uiterst vaag karakter. Een polaire invulling van het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit, waarbij beide naast elkaar functioneren zonder elkaar echt uit te dagen, leidt aldus veel minder tot professionele ontwikkeling.

De gegevens van de gevalstudies tonen adus aan dat de werkplaatscondities een invloed uitoefenen op de professionele ontwikkeling van leerkrachten. De werkplaatscondities krijgen concrete gestalte in de relaties tussen de leerkrachten onderling (hier toegespitst op de relaties tussen de parallelcollega's). Deze relaties kunnen worden beschreven aan de hand van het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. Wanneer de invulling van dit spanningsveld wordt getoetst aan het criterium van de afstemming tussen leerkansen en leerruimte, blijkt de impact ervan op de professionele ontwikkeling van de leerkrachten.

Algemener gesteld komt uit de gevalstudies naar voren dat de interactie tussen het individu en de context bepalend is voor de mate waarin leerkrachten zich door impulsen vanuit de school professioneel kunnen ontwikkelen. In interactie met elkaar en ingebed in het algemene teamfunctioneren geven de parallelleerkrachten vorm aan het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. De circulaire variant van het spanningsveld heeft gunstiger implicaties voor de professionele ontwikkeling dan de polaire. Dit kan precies worden aangeduid door gebruik te maken van de noties leerkansen en leerruimte en het criterium van de afstemming tussen beide. Verder onderzoek moet aantonen in welke mate de professionele ontwikkeling van individuele leerkrachten zo op langere termijn bijdraagt aan schoolverbetering.

Summary

Professional development of primary school teachers can be defined as the result of the permanent interplay between the individual and the school setting. This research project, using qualitative methodology, focused on two working conditions, e.g. autonomy and collegiality, observed in relationships among teachers, instructing parallel grades, of two Flemish primary schools. Results show that when the tension between both working conditions is defined by the teachers in a circular way - i.e. reciprocal interaction - this enhances the professional development of the teachers concerned. Professional development consists of consecutive learning experiences. Teachers' learning experiences are the result of an adequate adjustment of learning opportunities on the one hand and the effective use of learning space on the other hand. These learning experiences are related to the functioning of teachers in their classroom and in the global school setting as well as in their relationships with the pupils. On the contrary, if a polar tension between autonomy and collegiality exists, implications for professional development are rather negative, because learning opportunities and learning space are not connected dynamically. Thus learning experiences are not likely to occur.

Correspondentieadres: M. Clement en R. Vandenberghe, Centrum voor Onderwijsbeleid, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven; K. Staessens, Dienst Universitair Onderwijs, Naamsestraat 98, B-3000 Leuven, België

Literatuur

Aitken, J.L. & D.A. Mildon (1992). Teacher education and the developing teacher: the role of personal knowledge. In M. Fullan en A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change.* (pp. 10-35) London: Falmer.

Alexander,D., D. Muir & D. Chant (1992). Interrogating stories: how teachers think they learned to teach. *Teaching and Teacher Education, 8* (1), 59-68.

Ashton, P. & R. Webb (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement.* New York: Longman.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Brandt, R. (1989). On teacher empowerment: a conversation with Ann Lieberman. *Educational Leadership, 46* (8), 23-26.

Burgess, R.G. (1982). The role of theory in field research. In R.G. Burgess (Ed.), *Field research: a sourcebook and field manual.* (pp. 209-212) London: George Allen & Unwin.

Campbell, P. & G. Southworth (1990). *Rethinking collegiality: teachers' views.* (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston).

Clement, M. & K. Staessens (1993). The professional development of primary schoolteachers and the tension between autonomy and collegiality. In F. Kieviet & R. Vandenberghe (Eds.), *School culture, school improvement and teacher development. (pp. 129-152)* Leiden: DWSO Press.

Clement, M. & R. Vandenberghe (1992). *The professional development of primary school teachers.* (Paper presented at the meeting of the European Conference on Educational Research (ECER), Enschede)

Clement, M. & R. Vandenberghe (1994). De school: een werkplaats voor professionele ontwikkeling van leerkrachten. *Schoolleiding & -begeleiding, 11,* 97-118.

Clement, M., K. Staessens & R. Vandenberghe (1993). De professionele ontwikkeling van leerkrachten gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. *Pedagogisch Tijdschrift, 18*(1), 12-32.

Constas, M.A. (1992). Qualitative analysis as a public event: the documentation of category development procedures. *American Educational Research Journal, 29* (2), 253-266.

Cryns, T & M.A. Johnston (1993). A collaborative case study of teacher change: from a personal to a professional perspective. *Teaching and Teacher Education, 9* (2), 147-158.

Elliott, R.G. (1992). *Moving towards teaching: a model of teacher development.* (Paper presented at the European Conference on Educational Research, Enschede).

Fender-Hayes, L. (1992). *Creating contexts: An interpretive case study of teacher socialization.* (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco).

Firestone, W.A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher, 22* (4), 16-23.

Frymier, J. (1987). Bureaucracy and the neutering of teachers. *Phi Delta Kappa, 69* (1), 9-14.

Glaser, B.G. & A.L. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory.* London: Weidenfeld & Nicolson.

Goetz, J. & M. LeCompte (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research.* London: Academic press.

Goodlad, J.I. (1984). *A place called school. Prospects for the Future.* New York: Mc Graw-Hill.

Grimmett, P.P. & E.P. Crehan (1992). The nature of collegiality in teacher development: the case of clinical supervision. In M. Fulllan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change.* (pp. 56-85) London: Falmer.

Hargreaves, A. (1990). *Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture.* (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston).

Hargreaves, A. & R. Dawe (1990). Paths of professional development: contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education, 6* (3), 227-241.

Helderman, J.A.M. & G.M. Spruit (1993). *Loopbaanwensen van leraren in het primair onderwijs. Onderzoek naar de arbeidsmobiliteit.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.

Janssens, F.J.G. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift, 10* (3), 149-161.

Johnson, J.C. (1990). *Selecting ethnographic informants.* London: Sage.

Johnson, S.M. (1986). Incentives for teachers, what motivates, what matters. *Educational Administration Quarterly, 22* (3), 54-79.

Kelchtermans, G., R. Vandenberghe, A. De Jaegher & M. Indenkleef (1991). De professionele ontwikkeling van leerkrachten vanuit het biografisch perspectief. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 7* (5), 284-302.

Kilbourn, B. (1991). Self-monitoring in teaching. *American Educational Research Journal, 28* (4), 721-736.

Kirby, P.C. (1991). *School effects and teacher socialization.* (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago).

Kirby, P.C & R. Colbert (1992). *Principals who empower teachers.*(Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco).

Leithwood, K.A. (1992). The principal's role in teacher development. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change.* (pp. 86-103) London: Falmer.

Lieberman, A. & L. Miller (1979). *Staff development. New demands, new realities, new perspectives.* New York: Teachers College Press.

Lieberman, A. & L. Miller (1991). Revisiting the social realities of teaching. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff development for education in the '90s. New demands, new realities, new perspectives.* (pp. 92-109) New York: Teachers College Press.

Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal, 19*(3), 325-340.

Little, J.W. (1986). Seductive images and organizational realities in professional development. In A.

Little, J.W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record, 91* (4), 509-536.

Little, J.W. (1992) Teacher development and educational polici. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change.* (pp. 170-193). London: Falmer.

Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

Louis, K.S. & B. Smith (1990). Teacher working conditions. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance and productivity.* (pp. 23-47) Newbury Park: Sage.

McClure, R.M. (1991). Individual growth and institutional renewal. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff development for education in the '90s. New demends, new realities, new perspectives.* (pp. 221-241) New York: Teachers College Press.

McLaughlin, M.W. & S. Yee (1988). School as a place to have a career. In A. Lieberman (Ed.), *Building a professional culture in schools.* (pp. 23-44) New York: Teachers College Press.

Miles, M.B. & A.M. Huberman (1984) *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods.* Beverly Hills: Sage.

Mitchell, D.E., F.I. Ortiz & T.K. Mitchell (1987). *Work orientation and job performance. The cultural basis of teaching rewards and incentives.* New York: State University of New York Press.

Mostyn, B. (1985). The content analysis of qualitative research data: a dynamic approach. In M. Brenner, J. Brown & D. Canter (Eds.), *The research interview. Uses and approaches.* (pp. 115-145) London: Academic Press.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking. A study of teaching as work.* London: Routledge.

Pellegrin, R.J. (1976). Schools as work settings. In R. Dubin (Ed.), *Handbook of work, organization and society* (pp. 343-374). Chicago: Rand Mc Nally.

Pratte, R. & J.L. Rury (1991). Teachers, professionalism, and craft. *Teachers College Record, 93* (1), 58-72.

Rosenholtz, S.J. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools.* New York: Longman.

Rowan, B. (1990). Commitment and control: alternative strategies for the organizational design of schools. *Review of Research in Education, 16,* 353-389.

Sikes, P.J. (1992). Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher development and educational change.* (pp. 36-55) London: Falmer.

Smylie, M.A. (1988). The enhancement function of staff development: organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal, 25* (1), 1-30.

Staessens, K. (1991). Omgaan met de subjectiviteit van kwalitatief onderzoek. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 7* (5), 303-321.

Staessens, K. & R. Vandenberghe (1992). *Primary school teachers between autonomy and collegiality.* (Paper presented at the Meeting of the European Conference on Educational Research, Enschede).
Tesh, R. (1991). Software for qualitative researchers: analysis needs and program capabilities. In N.G. Fielding & R.M. Lee (Eds.), *Using computers in qualitative research.* (pp. 16-32) London: Sage.
Van IJzendoorn, M.H. & S. Miedema (1986). De kwaliteit van kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studieën, 1986, 63,* 498-505.
Vandenberghe, R. (1990). Over schoolverbetering. Of hoe scholen leerkrachten kunnen steunen. *Impuls, 20* (4), 161-172.
Veal, M.L., R. Clift & P. Holland (1989). School contexts that encourage reflection: teacher perceptions. *Qualitative Studies in Education, 2* (4), 315-333.
Vonk, J.H.C. (1989). *Beginnend leraarschap. Het professionele ontwikkelingsproces van beginnende docenten nader bekeken.* Amsterdam: VU Uitgeverij.
Walsh, D.L., N.L. Baturka, M.E. Smith & N. Colter (1991). Changing one's mind - maintaining one's identity: a first-grade teacher's story. *Teachers College record, 93* (1), 73-86.
Whyte, W.F. (1984). *Learning from the field. A guide from experience.* London: Sage.
Woods, P. (1987). Managing the teacher role. In S. Delamont (Ed.), *The primary school teacher.* (pp. 120-143) London: Falmer.
Yin, R.K. (1989). *Case study research: design and methods.* Newbury Park: Sage.
Zahorik, J.A. (1987). Teachers' collegial interaction: an explatory study. *The Elementary School Journal,* (4), 385-396.
Zielinski, A.E. & W.K. Hoy (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly, 19* (2), 27-45.
Zijderveld, A.C. (1973). *De theorie van het symbolisch interactionisme.* Boom: Meppel.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.6 Lerarenopleiding
Swidoc trefwoorden:
- professionalisering
- loopbaan
- schoolorganisatie

Ped. T. 19 (1994), nr. 5/6, p. 381-409

Het taakspecifieke karakter van professioneel isolement in basisscholen

I. BAKKENES, K. DE BRABANDER & J. IMANTS

Samenvatting

Professioneel isolement van leerkrachten wordt algemeen beschouwd als een bedreiging of barrière voor de professionele ontwikkeling van stafleden, voor de implementatie van vernieuwingen en voor de ontwikkeling van een gezamenlijke doelgerichtheid. In dit artikel wordt door middel van twee onderzoeken evidentie gezocht voor de hypothese dat professioneel isolement beschouwd kan worden als een taakspecifiek fenomeen dat actief door leerkrachten wordt gecreëerd. Professioneel isolement wordt beschouwd als een mogelijke positie binnen de school die voortvloeit uit een smalle taakselectie, d.w.z. een sterke gerichtheid op leerlinggerichte taken, en een gesloten taakuitvoering. In een eerste onderzoek (n = 100) is nagegaan in hoeverre er een verband bestaat tussen communicatienetwerkparticipatie (als indicator voor de mate van isolement) en de perceptie van verschillende typen taken. Hieraan lag de veronderstelling ten grondslag dat taakpercepties een motivationele factor vormen bij het selecteren van taken. In een tweede onderzoek (n = 80) zijn de verschillen tussen taken in termen van taakpercepties nogmaals geanalyseerd en is daarnaast onderzocht in hoeverre de mate waarin en manier waarop leerkrachten met elkaar communiceren per taak varieert. Er blijkt een sterk verband te bestaan tussen de mate waarin leerkrachten participeren in het communicatienetwerk van hun school en de betekenis die zij toekennen aan verschillende (categorieën van) taken. De taakselectie door leerkrachten lijkt daarom inderdaad een indicatie voor professioneel isolement te kunnen vormen. De resultaten van het tweede onderzoek laten zien dat er verschillen zijn tussen taken in termen van taakgerichte communicatie. Er is echter geen eenduidige relatie gevonden tussen taakgerichte communicatie en het type taak.

1. Inleiding

Professioneel isolement van leerkrachten wordt algemeen beschouwd als een bedreiging of barrière voor de professionele ontwikkeling van stafleden, voor de implementatie van vernieuwingen en voor de ontwikkeling van een gezamenlijke doelgerichtheid. Doorgaans staan schoolkenmerken centraal bij het analyseren van verschillen tussen scholen met betrekking tot professioneel isolement. In het hier geschetste onderzoek wordt vanuit een andere invalshoek gewerkt. Aansluitend bij de door Flinders (1988) onderscheiden adaptieve benadering van isolement beschouwen we professioneel isolement als een mogelijke positie binnen de school die voortvloeit uit het defensieve organisatiegedrag van een individuele leerkracht. Onder organisatiegedrag verstaan we menselijk gedrag binnen de context van een organisatie (Owens, 1991). De organisationele context ontlokt en vormt in aanzienlijke mate het gedrag van de leden van een organisatie.

Dit gedrag wordt echter niet volledig bepaald door organisatiekenmerken. Binnen een organisationele context maken mensen individuele afwegingen en keuzes. Leden van eenzelfde organisatie kunnen dan ook verschillende patronen van organisatiegedrag ontwikkelen. In het hier beschreven onderzoek staat het organisatiegedrag van individuele leerkrachten centraal. De adaptieve invalshoek van het onderzoek houdt een fundamentele distantiëring in van de conceptualisering van isolement als een beroepskenmerk dat volledig bepaald wordt door zaken die buiten de controle van individuele leerkrachten liggen. Aan de adaptieve benadering van isolement ligt de veronderstelling ten grondslag dat leerkrachten actief isolement kunnen creëren. Uitgaande van deze veronderstelling redeneren wij dat de mate van isolement zowel tussen als binnen scholen zal variëren.

Centraal in de adaptieve benadering van isolement staat het organisatiegedrag van leerkrachten, gericht op het afschermen van de eigen werksituatie (met name de klas) van externe invloeden. Door hun werksituatie af te schermen hopen leerkrachten schaarse tijd en hulpbronnen te beschermen die zij voor de uitvoering van hun werk noodzakelijk achten, en die in hun waarneming door die externe invloeden worden bedreigd. Leerkrachten organiseren hun individuele werkplek zodanig dat aan de onmiddelijke eisen die het werk stelt en aan persoonlijke opvattingen tegemoet kan worden gekomen. Dit kan gezien worden als defensief gedrag. Defensieve gedragingen zijn terugwerkende en beschermende acties, die gericht zijn op het reduceren van een ervaren bedreiging of op het voorkomen dat er een ongewenst beroep op je wordt gedaan door een individu of groep (Ashforth & Lee, 1990). Ons inziens geven leerkrachten in een professioneel isolement er vanuit defensieve overwegingen de voorkeur aan om op een individueel niveau controle over de werksituatie te ervaren en is hun organisatiegedrag er op gericht deze individuele autonomie veilig te stellen.

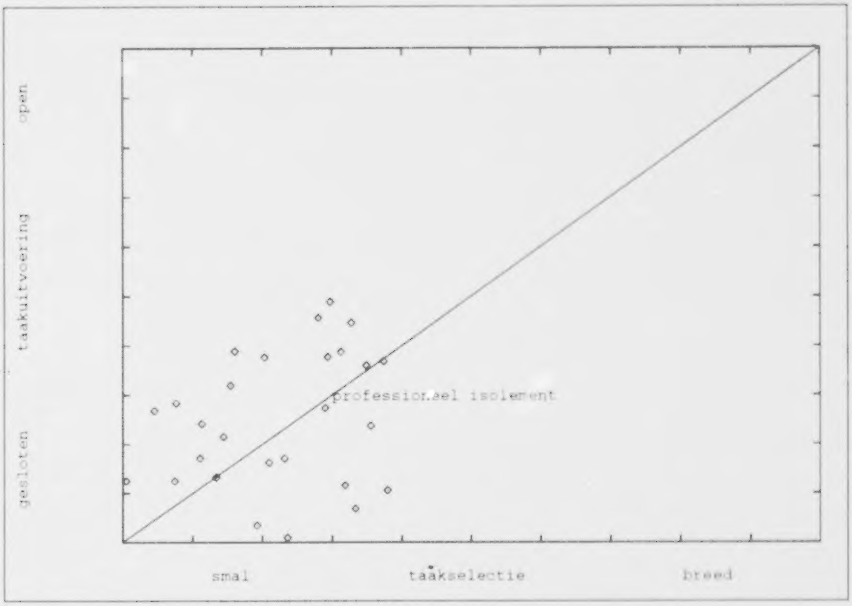
Professioneel isolement van leerkrachten zien we als een positie binnen de organisatie die het gevolg is van individuele keuzes die leerkrachten maken temidden van diverse organisatorische omstandigheden. Middels hun taakspecifieke organisatiegedrag (taakselectie en taakuitvoering) geven leerkrachten een eigen invulling aan hun functie.

In het geval van professioneel isolement resulteren taakselectie en taakuitvoering in een sterke begrenzing en afscherming van de werksituatie. Met begrenzing doelen we op de configuratie van taken die door een leerkracht wordt uitgevoerd. Wij gaan er vanuit dat leerkrachten in een professioneel isolement hun individuele autonomie veilig proberen te stellen door overleg, samenwerking en gezamenlijke besluitvorming te vermijden. Dit gaat ons inziens gepaard met een sterke gerichtheid op een beperkt deel van het werk in de school: het werken in de klas. Dit houdt een begrenzing van het taakdomein van de leerkracht in: schoolgerichte taken worden niet beschouwd als onderdeel van de functie. Wij spreken in dit verband van een smalle taakselectie.

Met afscherming bedoelen we het vermijden van beïnvloeding door collega's enerzijds en van betrokkenheid bij het werk van collega's anderzijds. Leerkrachten in een professioneel isolement stellen zich 'gesloten' op. Zij geven er de voorkeur aan om op een individueel niveau controle over het werk te ervaren. Taakselectie en taakuitvoering kunnen als twee dimensies van functie-invulling tegen elkaar worden afgezet. Het gaat daarbij om de dimensie 'smal-breed' en de dimensie 'open-gesloten'. Binnen de in

figuur 1 weergegeven twee-dimensionale ruimte kunnen leerkrachten diverse posities innemen. Professioneel isolement is het gevolg van een combinatie van een smalle taakselectie en een gesloten taakuitvoering. De mate van isolement varieert langs de geschetste diagonaal. Belangrijk in onze zienswijze op isolement is dat leerkrachten niet over de gehele linie hetzelfde gedrag hoeven te vertonen. Het gedrag van leerkrachten kan van taak tot taak verschillen. De positie die een leerkracht langs de dimensie smal-breed inneemt wordt dan ook bepaald door de totale configuratie van taken die geselecteerd werden. De positie op de dimensie open-gesloten is het resultaat van een optelsom van het gedrag bij afzonderlijke taken.

Met behulp van twee onderzoeken werd nagegaan in hoeverre isolement gezien kan worden als een taakspecifiek fenomeen dat actief door leerkrachten wordt gecreëerd. Om deze vraag te beantwoorden is in het eerste onderzoek de relatie onderzocht tussen een globale indicatie van isolement en taakpercepties bij verschillende typen taken.



Figuur 1: Hypothetische definiëring van professioneel isolement in termen van taakselectie en taakuitvoering

Hier lag de veronderstelling aan ten grondslag dat de betekenis die men aan taken toekent een motivationele factor vormt bij de taakselectie. Nagegaan is in hoeverre geïsoleerde en niet geïsoleerde leerkrachten verschil vertonen in hun waardering voor verschillende typen leerlinggerichte en schoolgerichte taken. Een indicatie voor de mate van isolement werd ontleend aan de frequentie waarin een leerkracht met zijn/haar collega's communiceert en het belang dat aan die communicatie wordt toegekend. Uitgaande van het idee dat professioneel isolement gekenmerkt wordt door een smalle taakselectie was de verwachting dat geïsoleerde leerkrachten schoolgerichte taken relatief onaantrekkelijk zouden vinden.

In het tweede onderzoek is, in exploratieve zin, gekeken naar de rol die de aard van de taak speelt als het gaat om de mate waarin en wijze waarop leerkrachten communiceren. De frequentie en inhoudelijke strekking van de communicatie kan mede bepaald worden door eigenschappen van de taak zelf. De ene taak leent zich beter voor (bepaalde vormen van) communicatie dan de andere taak. Inzicht in dergelijke verschillen tussen taken maakt het mogelijk om gedifferentieerde uitspraken te doen over specifieke taakselecties. In het tweede onderzoek hebben we dus uitsluitend gekeken naar verschillen tussen taken. Verschillen tussen meer en minder geïsoleerde leerkrachten inzake de wijze waarop taken worden uitgevoerd, zijn vooralsnog buiten beschouwing gelaten.

Voorafgaand aan de beschrijving van de twee onderzoeken, wordt in paragraaf 2 en 3 nader ingegaan op de begrippen 'taakselectie' en 'wederzijdse beïnvloeding'. In paragraaf 4 en 5 worden de respectievelijke onderzoeken afzonderlijk besproken, waarna zij gezamenlijke bediscussieerd worden in paragraaf 6.

2. *Taakselectie*

Hanson (1979) benadrukt de actieve rol die leerkrachten (binnen zekere grenzen) spelen bij het bepalen van de taken die zij in het kader van hun functie uitvoeren. Wij spreken in dit verband van *taakselectie*. Taakselectie is een individueel proces waarbij taken worden aanvaard als zijnde onderdeel van het totale werk van de leerkracht. Taken worden geselecteerd uit de grote verscheidenheid aan activiteiten die gezamenlijk het beroepsdomein vormen. Taakselectie resulteert in een configuratie van taken die kenmerkend is voor een individuele leerkracht en daarmee in taakdifferentiatie binnen (en tussen) scholen. Er bestaat een aanzienlijke variatie in de configuraties van taken die het werk van individuele leerkrachten vormen (Imants, 1986). Deze verschillen tussen de configuraties van taken van verschillende leerkrachten kunnen in het algemeen worden verklaard door de beperkte mate van beroepsmatige standaardisatie in het onderwijs, de complexiteit van het werken in de school en de klas, de grote toegestane vrijheid met betrekking tot het curriculum, de algemeenheid en abstractheid van doelen in het onderwijs, etc. We verwachten nu dat professioneel isolement zich (o.a.) laat beschrijven in termen van de taken die leerkrachten uitvoeren.

Binnen een schoolorganisatorische context levert een globale theoretische analyse van het werk van leerkrachten op het eerste gezicht twee taakcategorieën op. De eerste

categorie heeft betrekking op het primaire proces in de school, het werken met leerlingen. Deze taken worden instructie- of leerlinggerichte taken genoemd. Traditioneel vormt het werken met leerlingen het domein van de individuele leerkracht. Het primaire proces vereist het op een effectieve manier aanwenden van menselijke arbeid en materiële middelen. Daarnaast dient het instructieproces, wil het effectief zijn, afgeschermd te worden van storende externe invloeden. In scholen wordt een verscheidenheid aan administratieve en beheersmatige taken uitgevoerd om aan deze voorwaarden te voldoen. Deze tweede taakcategorie, administratieve en beheersmatige taken, vormt het domein van de schoolleiding. Bovengenoemde twee taakdomeinen kunnen worden verbonden aan, respectievelijk, de professionele en de bureaucratische invloedssfeer van de schoolorganisatie (Imants, 1989). Hanson (1979) maakt duidelijk dat besluitvorming in scholen plaatsvindt binnen een onderhandelingsgebied dat ontstaat doordat de beide domeinen niet volledig los van elkaar staan. De domeinen overlappen elkaar gedeeltelijk als gevolg van gezamenlijke belangen. De besluitvormingsprocessen binnen dit onderhandelingsgebied vormen een derde categorie van taken. Deze taken zijn schoolgericht maar zijn, in tegenstelling tot administratieve en beheersmatige taken, nog wel verbonden met het instructieproces binnen de klas. Voorbeelden van zulke schoolgerichte taken zijn gezamenlijke planning en curriculum ontwikkeling, collegiale samenwerking, etc. De taken binnen deze derde categorie vragen om een betrokkenheid bij de school als organisatie en zullen over het algemeen meer aanleiding geven voor overleg en samenwerking met collega's. We verwachten nu dat leerkrachten in een professioneel isolement deze taken zoveel mogelijk zullen vermijden. Professioneel isolement komt naar onze verwachting tot uitdrukking in de relatieve bijdrage van (verschillende typen) leerlinggerichte, schoolgerichte en administratief/beheersgerichte taken in de individuele configuratie van taken van een leerkracht.

We veronderstellen dat de wijze waarop een leerkracht een taak percipieert van invloed is op het gedrag van die leerkracht ten aanzien van die taak. Meer precies gezegd veronderstellen we dat taakperceptie een motivationele factor vormt bij de selectie van taken.

Naarmate een leerkracht meer betekenis aan een taak toekent zal hij gemotiveerder zijn om die taak uit te voeren. Hackman en Lawler (1971) onderscheiden vier hoofdkenmerken, die werk betekenisvol maken en daarmee van positieve invloed zijn op motivatie in werksituaties. Het gaat om de kenmerken variatie, zeggenschap, feedback en identiteit. Het ervaren van variatie, zeggenschap, feedback en identiteit stelt mensen in staat om zich persoonlijk verantwoordelijk te voelen voor als betekenisvol ervaren werk. Hackman & Lawler hebben deze kenmerken onderzocht binnen een industriële context. Binnen de context van basisscholen is 'identiteit' in onze ogen geen relevant kenmerk. Identiteit staat voor de mate waarin een werknemer betrokken is bij een volledig produktieproces, ofwel de mate waarin een werknemer zicht heeft op het eindresultaat van zijn werk. Het werk van iemand die een bepaalde deelhandeling verricht achter de lopende band kent bijvoorbeeld een lage identiteit. Leerkrachten maken geen duidelijk produkt en het is in het onderwijs moeilijk vast te stellen wanneer het 'produktieproces' begint en eindigt. Om deze reden laten we het kenmerk identiteit verder buiten beschouwing.

De drie resterende kenmerken, variatie, zeggenschap en feedback worden, als objectief waarneembare condities, regelmatig gekoppeld aan professioneel isolement.

Variatie heeft betrekking op het aantal verschillende activiteiten dat wordt uitgevoerd en de verschillende hulpmiddelen (equipment) die worden gebruikt bij het uitvoeren van werkzaamheden. Een beperkte variatie kan worden opgevat als routinematig werk. Routinematig werken wordt vaak geassocieerd met de taakuitvoering van leerkrachten in een professioneel isolement (o.a. Nias, 1989). Meer in het algemeen wordt routine gekoppeld aan een geringe mate van communicatie met collega's (Daft & Macintosh, 1981; Dallinger, 1985).
Zeggenschap betreft de mate waarin invloed kan worden uitgeoefend op de planning, de te gebruiken materialen en de te volgen procedures. Zeggenschap (autonomie) kan worden opgevat als controle over de werksituatie. Het concept 'zeggenschap' ofwel 'autonomie' moet niet worden beperkt tot individuele zeggenschap. Ook samenwerking, en het gezamenlijk uitoefenen van invloed kan tot controle over de werksituatie leiden.
Feedback betreft de mate waarin een werknemer informatie ontvangt over zijn/haar functioneren. Het ontbreken van feedback wordt algemeen beschouwd als karakteristiek voor geïsoleerde leerkrachten.

Hoewel het in objectieve zin zo kan zijn dat leerkrachten in isolement routinematig werken en nauwelijks feedback ontvangen, hoeven zij dat niet zo te ervaren. Wij gaan er vanuit dat het niet zozeer de objectieve werkelijkheid is die het gedrag van leerkrachten beïnvloedt maar vooral hoe die werkelijkheid door leerkrachten wordt ervaren. Tussen objectieve en waargenomen kenmerken bestaan vaak grote verschillen. We verwachten daarom dat leerkrachten, ook binnen eenzelfde school, taken verschillend zullen beoordelen in termen van variatie, zeggenschap en feedback. Daarbij gaan we uit van de veronderstelling dat hoe meer variatie, zeggenschap en feedback aan een taak wordt toegekend door een leerkracht, hoe aantrekkelijker de taak in de ogen van die leerkracht is. Verder veronderstellen we dat een leerkracht die taken zal selecteren die hij/zij aantrekkelijk vindt en dat een leerkracht onaantrekkelijke taken zo veel mogelijk zal vermijden.

Gezegd dient te worden dat Hackman & Lawler (1971) de genoemde kenmerken hebben beschreven op niveau van een functie (een geheel aan taken). In ons onderzoek passen wij deze kenmerken toe op het niveau van afzonderlijke taken.

3. Wederzijdse beïnvloeding bij de taakuitvoering

Een algemene trend binnen de onderwijskunde is om individuele autonomie van leerkrachten te beschouwen als een conditie in de school die ingeperkt moet worden ten behoeve van de ontwikkeling van collegiale verhoudingen, met het oog op de effectiviteit van de school en vernieuwing van het onderwijs. Geredeneerd vanuit het concept taakdifferentiatie gaat het hier echter om een eenzijdig negatieve optiek op individuele autonomie. Voordat dergelijke algemene uitspraken over autonomie van leerkrachten gedaan worden moet eerst onderzocht worden hoe leerkrachten bij de taakuitvoering met autonomie omgaan.

Naar onze verwachting wordt de mate waarin er sprake is van professioneel isolement bepaald door de aard van de taken die worden uitgevoerd in combinatie met de wijze waarop deze taken door de leerkrachten worden uitgevoerd. In aanvulling op de taakselectie vormt de wijze waarop taken worden uitgevoerd dus een tweede taakspecifieke indicator voor professioneel isolement. Bij de taakuitvoering kan er in meerdere of mindere mate sprake zijn van wederzijdse beïnvloeding tussen collega's. Leerkrachten kunnen zich in meerdere of mindere mate openstellen voor de meningen of suggesties van collega's en omgekeerd kunnen zij in meerdere of mindere mate betrokkenheid tonen bij de taakuitvoering door collega's.

Wederzijdse beïnvloeding komt tot stand in de interacties tussen leerkrachten. Deze interacties kunnen geplaatst worden op de dimensie die loopt van volledige onafhankelijkheid tot volledige interdependentie. Ook de interacties tussen leerkrachten die collaboratief of collegiaal genoemd kunnen worden nemen verschillende posities in langs de dimensie onafhankelijkheid-interdependentie. Het gezamenlijk uitvoeren van werkzaamheden en het gezamenlijk oplossen van problemen kennen bijvoorbeeld een grotere noodzaak tot het wederzijds nemen van initiatieven en een grotere gedeelde verantwoordelijkheid dan het uitwisselen van ervaringen (Little, 1989). De mate waarin en wijze waarop leerkrachten interacties aangaan, wordt naar verwachting mede beïnvloed door het type taak: de ene taak zal zich meer lenen voor (een bepaalde vorm van) collegiale interactie dan de andere. De mate van wederzijdse beïnvloeding kan dus per taak en per leerkracht verschillen.

In tegenstelling tot een situatie van wederzijdse beïnvloeding tussen collega's kunnen leerkrachten zich ook onafhankelijk opstellen ten opzichte van elkaar. Volgens Flinders (1988) kan, vanuit een adaptief oogpunt, onafhankelijkheid van collega's bij de taakuitvoering in meerdere of mindere mate functioneel zijn voor het instructieproces. Ook 'collegiale' leerkrachten zullen bepaalde taken onafhankelijk van collega's uitvoeren. Dit doen zij echter niet omdat zij er in het algemeen de voorkeur aan geven om op een individueel niveau controle te ervaren, maar met het oog op een effectieve taakuitvoering. In de uitvoering van andere taken zal er bij deze leerkrachten juist wel sprake zijn van wederzijdse beïnvloeding en zij zullen schoolgerichte taken niet vermijden. Of er sprake is van professioneel isolement hangt met andere woorden af van de individuele configuratie van taken, waarbinnen een bepaalde taak onafhankelijk van collega's wordt uitgevoerd, en van de overweging die ten grondslag ligt aan die onafhankelijke taakuitvoering.
Leerkrachten in een professioneel isolement zijn echter niet per definitie 'slechte' leerkrachten. De keuze voor een sterk individueel-autonome manier van werken kan onder zeer slechte organisatorische omstandigheden zelfs ten goede komen aan de kwaliteit van het onderwijs. Het gaat hier echter altijd om een effect op korte termijn. Wanneer een leerkracht lange tijd in een isolement verkeert zal het gebrek aan feedback op den duur een negatieve uitwerking hebben. Daarnaast vormt professioneel isolement een bedreiging voor de educatieve samenhang in een school.

De houdbaarheid van de in deze en voorgaande paragraaf geschetste taakspecifieke benadering werd nagegaan met behulp van twee onderzoekingen. In de volgende twee

paragrafen worden de afzonderlijke onderzoeken besproken waarna zij gezamenlijk bediscussieerd zullen worden.

4. Onderzoek

4.1 Korte schets van het onderzoek

In twee onderzoeken werd de vraag aan de orde gesteld in hoeverre professioneel isolement gezien kan worden als een taakspecifiek fenomeen dat actief door leerkrachten wordt gecreëerd. In een eerste onderzoek werd een antwoord op deze vraag gezocht door de relatie tussen een globale indicatie van isolement en taakpercepties bij verschillende typen taken te analyseren. Voor een uitgebreide bespreking en verantwoording van dit onderzoek verwijzen we naar een eerdere publicatie (Bakkenes, Imants & de Brabander, 1993). In dit eerste onderzoek hebben we ons beperkt tot een analyse van taakpercepties als indicatie van taakselectie. Om de complexiteit van dit onderzoek te beperken is de in paragraaf 3 besproken wederzijdse beïnvloeding tijdens de taakuitvoering vooralsnog buiten beschouwing gelaten.

Een indicatie voor het isolement van een individu werd ontleend aan de geschatte frequentie en het toegekende belang van zijn/haar taakgerichte communicatie met andere leden van de staf. Dit omdat leerkrachten in als 'geïsoleerd' en 'collegiaal' getypeerde scholen in termen van communicatie van elkaar lijken te verschillen (Rosenholtz, 1989; Staessens, 1991). Deze schoolgebonden verschillen zijn aangetoond in onderzoek waarin isolement op het niveau van de organisatie wordt gedefinieerd. Aan de basis van interactie-patronen die op het niveau van de school beschreven kunnen worden ligt echter het organisatiegedrag van de individuele leden van de organisatie. In ons onderzoek staat nu niet het gemeenschappelijke in dit organisatiegedrag centraal, maar juist de verschillen tussen leerkrachten. Zonder de invloed van organisatiekenmerken en daarmee verschillen tussen scholen te ontkennen, verwachten we dat ook binnen scholen variatie bestaat in de mate waarin (en wijze waarop) leerkrachten communiceren.

Taakpercepties werden gemeten door bij taken uit uiteenlopende taakcategorieën een oordeel te vragen over de mate van variatie, zeggenschap en feedback die de betreffende taak biedt. Hier lag de veronderstelling aan ten grondslag dat de betekenis die men aan taken toekent een motivationele factor vormt bij de taakselectie. Volgens Hackman en Lawler (1971) is de motivatie sterker naarmate taken hoger gewaardeerd worden in termen van variatie, zeggenschap en feedback. Door verschillen te analyseren in de samenhang tussen taakgerichte communicatie en taakperceptie kan duidelijk worden of isolement taakspecifiek is. Uitgaande van de veronderstelling dat leerkrachten met name de voor hen aantrekkelijke taken zullen selecteren, en van de gedachte dat isolement gekenmerkt wordt door een smalle taakselectie, was de verwachting dat geïsoleerde leerkrachten schoolgerichte taken relatief onaantrekkelijk zouden vinden.

4.2 Methode

4.2.1 Proefgroep

Voor dit onderzoek werden 15 scholen in een middelgrote plaats in het westen van Nederland benaderd. Hiervan waren 11 scholen bereid aan het onderzoek mee te werken. Deze 11 scholen vallen onder hetzelfde schoolbestuur en het team van elke school bestond uit 10 tot twintig personen. De communicatienetwerkanalyse vereiste de medewerking van het volledige schoolteam. Van 8 scholen kregen we alle vragenlijsten terug. Zodoende konden voor 76 leerkrachten en 17 schoolleiders de netwerkposities worden bepaald.

4.2.2 Instrumenten

Taakgerichte communicatie werd bepaald op basis van de frequentie van de communicatie (geschat op een zevenpuntsschaal tussen 'nooit' en 'dagelijks') met alle overige leden van het team, het belang dat men aan deze gesprekken toekent (op een vierpuntsschaal tussen 'niet van belang' en 'van groot belang'), en de mate waarin de communicatie van twee zijden wordt waargenomen. Dit werd als volgt verwezenlijkt. Allereerst werd voor ieder teamlid met betrekking tot elk van de collega's een communicatiescore bepaald door de geschatte frequentie en toegekend belang met elkaar te vermenigvuldigen. Deze communicatiescore werd uitgedrukt als een proportie van de maximaal haalbare score. Vervolgens werd de mate van wederkerigheid in de communicatie tussen twee teamleden berekend als het produkt van de score van teamlid X met Y en de score van teamlid Y met X. Tenslotte werd voor elk teamlid het gemiddelde berekend over zijn scores met alle anderen. Op deze wijze ontstond een indicatie voor de graad van participatie in het netwerk gecorrigeerd voor de grootte van het netwerk.

Als basis voor het meten van taakpercepties werd een lijst van 31 taken opgesteld. Dit gebeurde op basis van een grootschalig onderzoek van het ITS naar taken en tijdsbesteding van onderwijsgevenden (ITS, 1975), en op basis van een taakanalyse van het werk in basisscholen (van Greevenbroek, 1981). Voor een meer uitgebreide beschrijving van de totstandkoming van de takenlijst wordt verwezen naar een eerdere publicatie (Bakkenes, Imants & de Brabander, 1993). Aan respondenten werd gevraagd op een zevenpuntsschaal aan te geven in welke mate zij elk van de drie aan motivatie gerelateerde kenmerken variatie (var), zeggenschap (zeg) en feedback (fbk) van toepassing vonden op de 31 taken.

4.2.3 Analyse

Allereerst is een principale componentenanalyse (PCA) uitgevoerd op de taakperceptiegegevens. Elke respondent beoordeelde 31 taken op drie variabelen. Omdat deze observaties niet onafhankelijk zijn, zou een drieweg PCA geëigend zijn. Om de complexiteit van een dergelijke analyse te vermijden zijn de 31 observaties echter opgevat als onafhankelijk, zodat een dataset van 31 x N observaties ontstond. Deze analyse beoogde niet zozeer datareductie als wel de ontwikkeling van een ruimtelijk model van de relaties tussen de drie taakperceptievariabelen. Dit model werd vervolgens als standaard gebruikt waarbinnen de relaties tussen graad van netwerkparticipatie en taakperceptie bij verschillende categorieën taken zichtbaar gemaakt konden worden. Daartoe werden

de taken op conceptuele gronden en op basis van overeenkomst in gemiddelde perceptie geordend in categorieën. Vervolgens werd voor elke taakcategorie afzonderlijk een multivariate regressie-analyse uitgevoerd (MRA) met de graad van netwerkparticipatie als onafhankelijke variabele en de gemiddelde componentscores van de betrokken taken als afhankelijke variabelen. Deze regressie-analyse construeert een richting in de principale componentenruimte die maximaal correleert met de graad van netwerkparticipatie. Deze richting kan vervolgens geïnterpreteerd worden aan de hand van haar positie ten opzichte van de drie taakperceptievariabelen. Voor de principale componentenanalyse werd de PRINCALS-procedure uit SPSS gebruikt. De multivariate regressie-analyse werd uitgevoerd met de procedure GLM uit SAS.

4.3 Resultaten

4.3.1 Principale componentenanalyse

In totaal 100 leerkrachten vulden in de vragenlijst het gedeelte over de taakpercepties in. Door elke taak als een onafhankelijke observatie op te vatten ontstond een bestand van 3100 observaties (100 x 31 taken). Waar de analyse uitsluitend beoogde een ruimtelijk model van de gegevens te ontwikkelen, werd voor de drie perceptievariabelen een driedimensionale oplossing gekozen. De eigenwaarden van deze oplossing bedroegen .55, .25 en .21. De componentladingen staan vermeld in tabel 1 en zijn grafisch weergegeven in figuur 2. Omdat deze analyse slechts een tussenstap vertegenwoordigt, zal de principale componentenruimte alleen besproken worden voorzover dit bijdraagt aan de interpretatie van de multivariate regressie-analyse.

De eerste dimensie (x) beschrijft wat de drie variabelen gemeen hebben. Volgens Hackman en Lawler (1971) is de motivatie sterker naarmate taken hoger gewaardeerd worden in termen van zowel variatie, zeggenschap en feedback, omdat elk een bijdrage levert aan de betekenisvolheid van het werk. Door de substantiële, positieve lading van elk van de drie variabelen op de eerste dimensie lijkt de interpretatie van de drie variabelen als motivationele variabelen ondersteund te worden en kan de eerste dimensie opgevat worden als taakmotivatie. Aan de componentladingen kan afgelezen worden dat op de tweede dimensie (y) in figuur 2 feedback onderscheiden wordt van zeggenschap en variatie. De derde dimensie (z) toont een contrast tussen variatie enerzijds en zeggenschap en - zij het in iets mindere mate - feedback anderzijds. De drie vectoren zijn ongeveer even lang (vergelijk tabel 1). De kortere indruk die de feedback-vector wekt, berust op een perspectiefvertekening. De drie variabelen zijn gelijkmatig gespreid in de ruimte. Elke variabele belicht een iets ander aspect van motivatie. De positie van een observatie op de eerste dimensie geeft dus aan in hoeverre een taak door een respondent gezien wordt als aantrekkelijk of motiverend. En een afwijking van 0 van de coördinaten op de andere dimensies geeft weer in hoeverre de afzonderlijke aspecten in verschillende mate bijdragen aan de algemene attractiviteit.

4.3.2 Graad van netwerkparticipatie en perceptie van verschillende taken

Taak categorieën - Om het aantal van 31 taken te reduceren werden categorieën gevormd op basis van conceptuele en empirische gronden. Conceptuele argumenten werden

ontleend aan de taakanalyse uitgevoerd door het I.T.S. (1975). Een belangrijk criterium in onze ordening was de afstand van een taak tot het onderwijsleerproces in de klas. Additioneel werd de gemiddelde positie van de taken op de eerste dimensie in de principale componentenruimte in de ordening betrokken: globaal mochten taken niet teveel in aantrekkelijkheid van elkaar verschillen om tot dezelfde categorie gerekend te kunnen worden. Zo ontstonden zes groepen taken (voor de individuele taken zie bijlage). De categorie *instructie* (i) bevat vier strikt leerlinggerichte taken. De drie taken

Tabel 1. Componentladingen van de drie taakperceptievariabelen in een driedimensionale PRINCALS-oplossing

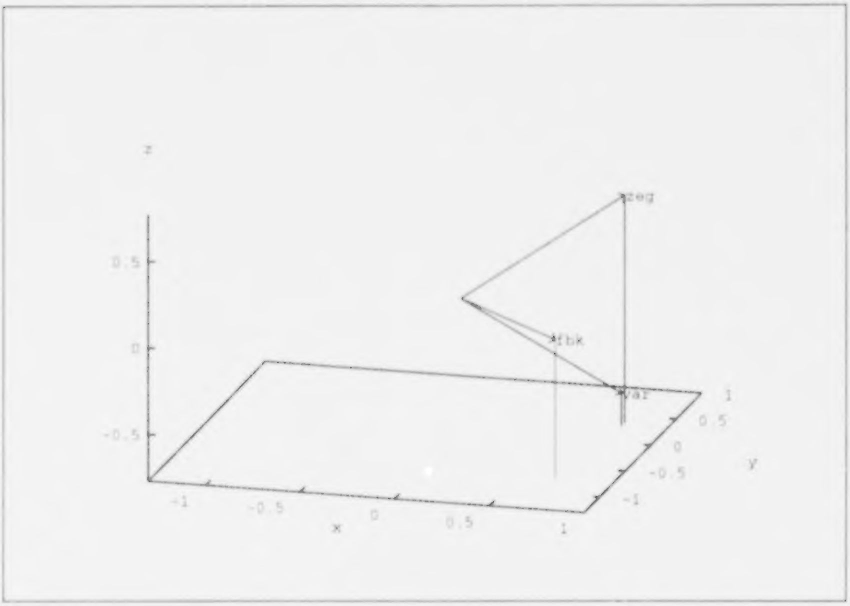
	x	y	z
var	.767	.296	-.577
zeg	.767	.359	.545
fbk	.692	-.726	.035

in de categorie *voortgangsbewaking* (v) hebben betrekking op registratie, analyse en beoordeling van leervorderingen. In de categorie *uitwisseling* (u) zijn twee taken ondergebracht die betrekking hebben op de onderlinge uitwisseling van onderwijservaringen. De categorie *samenwerking* (s) behelst collegiaal overleg en samenwerking bij het voorbereiden van onderwijs (vier taken). De drie taken in de categorie *beleid* (b) hebben betrekking op het nemen van beslissingen op het niveau van de school. In de categorie *teamvergaderingen* (t) vallen drie taken die betrekking hebben op de procedurele aspecten van teamvergaderingen. De resterende 8 taken konden niet ingedeeld worden op een zinvolle manier met het oog op professioneel isolement. Deze taken werden daarom afzonderlijk geanalyseerd.

In figuur 3 zijn de centroiden van de taakcategorieën, de gemiddelde posities van alle taken in een categorie, berekend over alle respondenten, in de principale componentenruimte afgebeeld. In het algemeen kunnen we stellen dat naarmate taken verder afstaan van het onderwijsleerproces de attractiviteit afneemt. Uitgaande van de redenering dat taken op het gebied van voortgangsbewaking dicht bij het onderwijsleerproces gesitueerd zijn, lijkt hun attractiviteit opmerkelijk laag.

Relatie netwerkparticipatie en taakperceptie - Voor elke taakcategorie afzonderlijk werd een multivariate regressie-analyse uitgevoerd met graad van participatie in het netwerk (NTWPART) als onafhankelijke en de gemiddelde componentscores van de betrokken taken als afhankelijke variabelen. Door onvolledigheid van de communicatiegegevens bij 3 van de 11 scholen, moesten in deze analyses de taakperceptiegegevens van 24 van de 100 leerkrachten buiten beschouwing blijven. De resultaten van alle

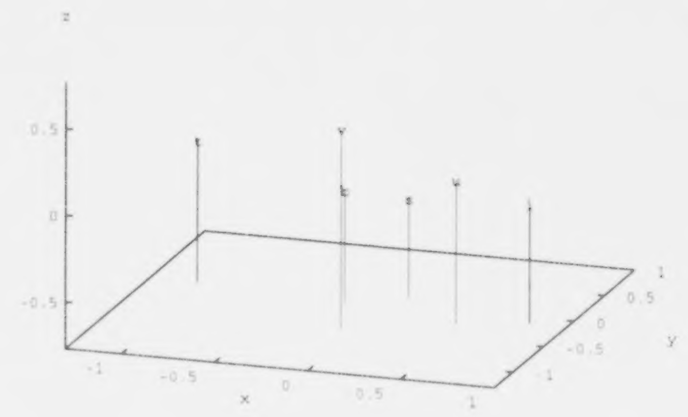
regressieanalyses zijn verzameld in tabel 2. Elke analyse levert een richting in de principale



Figuur 2: Componentladingen van de drie taakperceptievariabelen in een driedimensionale principale componentenruimte

componentenruimte waarlangs de perceptie van de betrokken taken maximaal covarieërt met de participatiegraad. Deze richting is gedefinieerd door de oorsprong van de ruimte en de drie ruwe canonische gewichten (w_x, w_y, w_z in tabel 2). De overige gegevens in de tabel betreffen de gekwadrateerde canonische correlatie (r_{cc}^2), welke de proportie variantie vertegenwoordigt die NTWPART bijdraagt in de verklaring van de taakpercepties, en de gegevens van de statistische toets van de bijbehorende likelihood ratio (F- en p-waarde). Voor alle toetsen gold hetzelfde aantal vrijheidsgraden (3/72). In de tabel zijn alle analyses die betrekking hadden op categorieën van taken opgenomen plus 4 analyses van individuele taken die een significant effect te zien gaven. In figuur 4 zijn enkele canonische richtingen afgebeeld samen met de vectoren van de perceptievariabelen. Uit de stand van de canonische richting ten opzichte van de vectoren van de taakperceptievariabelen kan afgeleid worden in hoeverre in de samenhang tussen

netwerkparticipatie en taakperceptie het relatieve belang van de drie taakkenmerken verschillend is.



Figuur 3: Centroiden van de zes taakcategorieën in de driedimensionale principale componenten ruimte gemiddeld over alle respondenten

Bij instructietaken werd geen relatie verwacht tussen NTWPART en taakperceptie, omdat was aangenomen dat met name schoolgerichte taken differentieren tussen geisoleerde en niet geisoleerde leerkrachten (Imants & Bakkenes, 1993). Strikt genomen is er in deze analyse ook geen significant effect. Maar de gekwadrateerde canonische correlatie ligt boven .08 en de p-waarde is kleiner dan .10. Zouden we deze waarden serieus nemen, dan lijkt door deze uitkomsten de beschreven aanname ondermijnd te worden. De canonische gewichten geven echter aan dat netwerkparticipatie in ieder geval niet is gerelateerd aan de attractiviteit van deze taken in het algemeen, maar aan een verschil in de relatieve bijdrage van de afzonderlijke taakkenmerken. Het negatieve gewicht op de tweede en de derde dimensie (w_y en w_z) duidt er dan op dat leerkrachten met een hoge graad van participatie instructietaken aantrekkelijk vinden,

vooral omdat ze er feedback en variatie aan denken te ontlenen, terwijl leerkrachten met een lage graad van participatie deze taken aantrekkelijk vinden, omdat ze er juist meer mogelijkheden tot zeggenschap in zien. Een dergelijk resultaat zou theoretisch goed inpasbaar zijn.

Tabel 2. Resulaten van alle multivariate regressie-analyses van de relatie tussen graad van netwerkparticipatie en taakpercepties

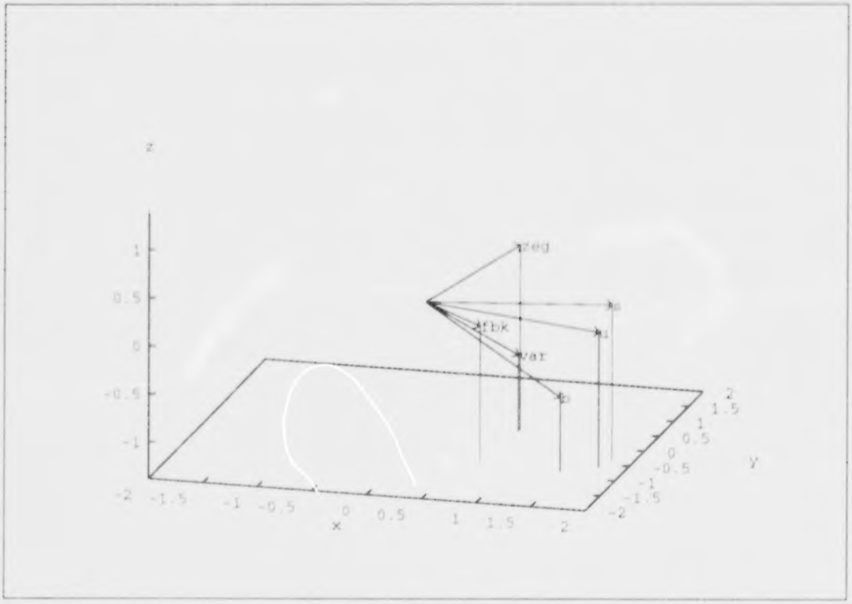
Taak	r_{cc}^2	F	p > F	w_x	w_y	w_z
instructie	.084	2.193	.0963	0.489	-.869	-2.042
voortgangsbewaking	.080	2.083	.1100	1.194	-.500	-.801
uitwisseling	.172	4.9909	.0034	1.752	-.628	.028
samenwerking	.107	2.878	.0419	1.798	-.357	.232
beleid	.260	8.451	.0001	1.455	-.835	-.610
teamvergaderingen	.087	2.273	.0873	1.258	-.633	.167
ouders	.134	3.715	.0152	1.073	-.685	-.201
deskundige	.203	6.099	.0009	1.400	-.618	.350
begeleider	.142	3.978	.0111	.771	-.963	-.233
prof. ontw.	.191	5.679	.0015	1.361	-.065	.287

Bij de taken op het gebied van voortgangsbewaking werd geen significante samenhang gevonden tussen netwerkparticipatie en taakperceptie.

De categorie van taken die een uitwisseling van ervaringen met betrekking tot instructie-activiteiten behelzen, toont een duidelijk significant effect. Meer dan 17 percent van de variantie van NTWPART is gerelateerd aan de variantie in de principale componentenruimte ($p < .0034$). In overeenstemming met de verwachting blijkt uit figuur 4 dat deze taken attractiever gevonden worden naarmate de participatiegraad hoger is. Het negatieve gewicht op de tweede dimensie (w_y) suggereert dat daarbij met name de feedback die van deze uitwisseling het gevolg is extra gewaardeerd wordt.
Het effect van NTWPART bereikt ook een significant niveau als het gaat om samenwerkingstaken. In dit geval wordt 11 percent variantie verklaard. Figuur 4 toont dat een hogere participatiegraad gepaard gaat met een hogere atractiviteit van samenwerkingstaken, waaraan variatie, zeggenschap en feedback ongeveer evenveel bijdragen.

Bij de beleidstaken vinden we het sterkste effect. NTWPART verklaart 26 percent variantie ($p < .0001$). Weer zien we in figuur 4 dat beleidstaken in het algemeen attractie-

ver gevonden worden naarmate de participatiegraad hoger is. Omdat de canonische richting sterk overeenkomt met de feedback-vector, levert de feedback die deze taken bieden, de belangrijkste bijdrage aan hun attractiviteit: naarmate men meer participeert, ziet men meer feedbackmogelijkheden in beleidstaken.



Figuur 4: Relatie tussen taakperceptie en graad van netwerkparticipatie voor de taakcategorieën uitwisseling, samenwerking en beleid

In de laatste groep taken, vergadertaken, werd geen significant effect gevonden. Echter bijna 9 percent variantie wordt verklaard en de p-waarde is lager dan .10. Dit suggereert dat, hoewel vergadertaken in het algemeen onaantrekkelijk worden gevonden (vergelijk figuur 3), leerkrachten met een hogere graad van participatie wat positiever over vergadertaken denken. En gegeven de gewichten doen zij dat kennelijk met name op basis van de mogelijkheden tot zeggenschap die aan deze taken verbonden worden.
De vier individuele taken die beschreven zijn, behelzen contacten met de buitenwereld: contacten met ouders, met een externe deskundige, met een schoolbegeleider en met kennisbestanden buiten de school ten behoeve van de professionele ontwikkeling. Al deze taken worden aantrekkelijker gevonden naarmate de participatiegraad hoger is,

waarbij aan deze taken, met uitzondering van het bijhouden van de professionele ontwikkelingen, met name mogelijkheden tot feedback toegekend worden.

5. Onderzoek II

5.1 Korte schets

Ook in het tweede onderzoek stond de vraag centraal in welke mate professioneel isolement gezien kan worden als een taakspecifiek fenomeen. Aan de concrete vraagstelling lag eveneens het gegeven ten grondslag dat leerkrachten in als 'geïsoleerd' en 'collegiaal' getypeerde scholen in termen van communicatie van elkaar lijken te verschillen (Rosenholtz, 1989; Staessens, 1991). Anders dan in het eerste onderzoek kijken we niet naar verschillen tussen meer of minder geïsoleerde leerkrachten, maar uitsluitend naar verschillen tussen taken. Nagegaan werd in hoeverre de mate waarin en de manier waarop leden van een schoolteam met elkaar communiceren per taak varieert. Inzicht in taakgebonden verschillen in communicatie biedt de mogelijkheid om gedifferentieerde uitspraken te doen over de specifieke taakselectie van teamleden bijvoorbeeld in termen van schoolgerichte en leerlinggerichte taken. In dit tweede onderzoek werden behalve de gegevens van leerkrachten ook de gegevens van schoolleiders meegenomen. Voorts werd onderzocht in hoeverre het geslacht van de respondent van invloed is op de mate en de manier van communiceren. Daarnaast werd in dit onderzoek nagegaan in hoeverre de structuur van de taakpercepties zoals gevonden in het eerste onderzoek stabiel is.

5.2 Methode

5.2.1 Proefgroep

In totaal 80 respondenten, verdeeld over 14 basisscholen in een middelgrote plaats in het westen van Nederland, waren bereid aan dit onderzoek mee te werken. Tabel 3 geeft een overzicht van de aantallen respondenten in de verschillende categorieën.

Tabel 3. Verdeling van respondenten over geslacht en functie

	M	V	t
leerkrachten	20	40	60
directie	13	7	20
totaal	33	47	80

5.2.2 Instrumenten

Als basis voor de gegevensverzameling werd gebruik gemaakt van een lijst van 22 taken (bijlage II) die werd samengesteld uit de lijst van 31 taken uit onderzoek I. Bij een aantal taken werd de omschrijving verbeterd. In een poging om de communicatie per taak op een gedifferentieerde wijze te bevragen werd aangesloten bij een conceptualisering van taakgerichte communicatie door Rosenholtz (1989). Zij beschrijft drie vormen van collegiaal contact waarvan de inhoudelijke strekking respectievelijk gekenmerkt wordt door (1) het uitwisselen van ervaringen (erv); (2) het uitwisselen van ideeën en materialen (ide) en (3) het gezamenlijk problemen oplossen en plannen maken (pro). Deze drie inhoudelijke strekkingen van communicatie worden gezien als een oplopende reeks waarin de collegiale samenwerking steeds sterker wordt. Niet in die zin dat 'lagere' typen van communicatie ingeruild worden door 'hogere', maar dat deze als het ware 'verrijkt' worden met 'hogere'. Aan de respondenten werd bij elke taak de volgende drie stellingen voorgelegd:

Wanneer ik met collega's praat over (*taak x*)

A: vertellen we elkaar vervelende, moeilijke of opmerkelijke dingen die we bij de uitvoering van deze taak hebben meegemaakt waardoor ik herkenning en medeleven vind.

B: wisselen we uit hoe ieder van ons bij deze taak te werk gaat waardoor ik ideeën opdoe voor de uitvoering van deze taak.

C: zoeken we samen naar nieuwe of betere werkwijzen of naar oplossingen voor problemen waardoor we in gezamenlijke verantwoordelijkheid kiezen voor een bepaalde aanpak van deze taak.

Bij elk van de drie stellingen kon de respondent op een zevenpuntsschaal tussen 'nooit' en 'altijd' aangeven in hoeverre de specifieke wijze van communiceren kenmerkend is voor de communicatie over de betrokken taak. Een aantal taken houdt in zichzelf al communicatie in, bijvoorbeeld "met collega's overleg voeren over schoolorganisatie en voorzieningen". In dat geval werd de formulering aangepast in die zin dat gevraagd werd naar de kwaliteit van de communicatie tijdens het overleg dat de uitvoering van deze taak behelst.

Taakpercepties werden op dezelfde manier geïnventariseerd als in het eerste onderzoek. Op een zevenpuntsschaal konden de respondenten aangeven in hoeverre zij elk van de drie kenmerken variatie, zeggenschap en feedback van toepassing vonden op de 22 taken.

5.2.3 Analyse

De taakperceptiegegevens werden geanalyseerd door een principale componentenanalyse uit te voeren. De taken werden vervolgens gecategoriseerd op basis van de indeling uit onderzoek I, waarna de gemiddelde positie in de principale componentenruimte werd bepaald.

Ten aanzien van de communicatie per taak werd eerst een principale componentenanalyse (PCA) uitgevoerd om een ruimtelijk model te creëren waarin de samenhang tussen de manieren van communicatie in termen van principale componenten zichtbaar wordt. Ook in deze analyse werden de gegevens per taak behandeld als onafhankelijke gegevens, hetgeen in principe leidde tot een dataset van 22 x N observaties. Vervolgens werd

een canonische discriminantanalyse uitgevoerd op de componentscores uit de PCA met taak, geslacht en functie (schoolleider of leerkracht) als verklaringsfactoren. Voor de PCA werd het programma PRINCALS uit SPSS gebruikt. De canonische discriminantanalyse werd uitgevoerd met de GLM-procedure uit SAS.

5.3 Resultaten

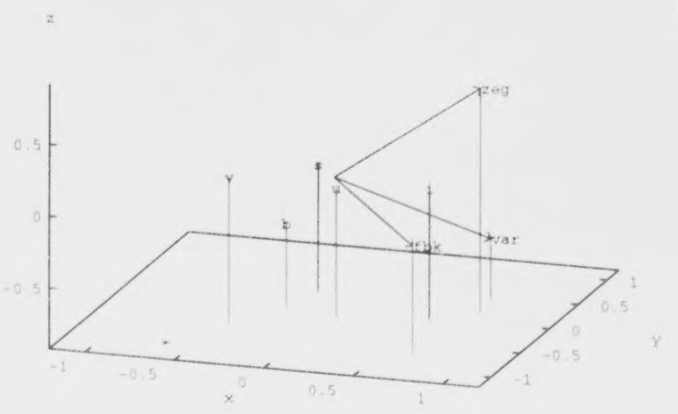
5.3.1 Taakpercepties

Hoewel sommige keuzes in de uitvoering van de analyse het gevolg waren van keuzes in de uitvoering van de analyse van de communicatievariabelen, bespreken we hier eerst de replicatie van de analyse van de taakpercepties. Elk van de 22 taken werd opgevat als een onafhankelijke observatie, zodat in principe een dataset van 1760 observaties ontstond. Na weglating van 2 taken (4 en 12) die betrekking hadden op procedurele aspecten van het vergaderen (*t*) en alle observaties met ontbrekende waarden (vergelijk paragraaf 4.3.2), bleven hiervan 1498 observaties over. De driedimensionale oplossing van deze gegevens gaf eigenwaarden van respectievelijk .51, .26 en .23 te zien. De componentladingen zijn weergegeven in tabel 4 en gevisualiseerd in figuur 5. De samenhang tussen de drie taakperceptievariabelen is vrijwel identiek met de uitkomsten van de analyse uit onderzoek I. Vervolgens zijn de 22 taken, voorzover mogelijk, ingedeeld in de in onderzoek I geformuleerde taakcategorieën. De gemiddelde positie van de taken in de vijf overblijvende categorieën

Tabel 4. Componentladingen van de drie taakperceptievariabelen in een driedimensionele PRINCALS-oplossing (replicatie)

	x	y	z
var	.723	.468	-.508
zeg	.751	.197	.630
fbk	.674	.722	-.157

werd uitgerekend en afgebeeld in figuur 5. Er lijkt in deze afbeelding een wat groter onderscheid te bestaan tussen instructietaken en de andere categorieën, maar het is duidelijk dat de verdeling van de taakcategorieën voor het overige sterk overeenkomt met de uitkomsten uit onderzoek I.

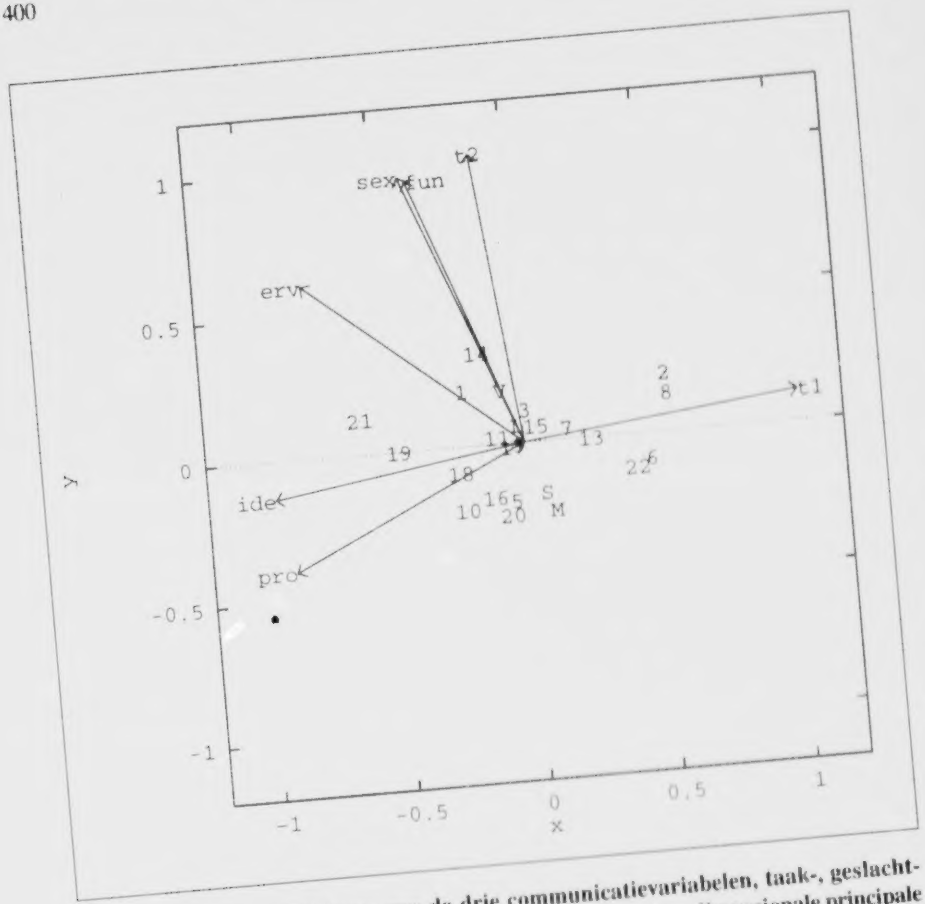


Figuur 5: Componentenlading van de drie taakperceptievariabelen en centroiden van vijf taakcategorieën in een driedimensionale principale componentenruimte

5.3.2 Taakgerichte communicatie

Principale componenten - Uit het gegevensbestand werden alle observaties buiten beschouwing gelaten die betrekking hadden op taken 4 en 12. Deze taken bleken in een eerste draai van de analyse een uitzonderingspositie in te nemen. Beide taken betreffen procedurele aspecten van het vergaderen. Voorts zijn ook alle observaties met ontbrekende waarden buiten de analyse gehouden. Op deze wijze bleven 1494 observaties

over. De PCA had tot doel een ruimtelijk model te ontwikkelen waarin zoveel mogelijk van de oorspronkelijke variantie behouden bleef. De bijdrage van de derde dimensie in een driedimensionale oplossing was echter zo gering dat besloten werd met een tweedimensionale oplossing verder te werken. De eigenwaarden van deze oplossing bedroegen respectievelijk .77 en .18. De componentladingen zijn weergegeven in tabel 5. In figuur 6 tonen de vectoren *erv*, *ide* en *pro* de samenhang tussen de drie manieren



Figuur 6:Componentladingen van de drie communicatievariabelen, taak-, geslacht- en functie-centroiden en enkele canonische richtingen in een tweedimensionale principale componentenruimte

van communiceren. De eerste dimensie (x in figuur 6) beschrijft de samenhang tussen de drie variabelen en interpreteren we als een maat voor de mate van communicatie. De tweede dimensie (y) beschrijft een contrast tussen *erv* en *pro*. *Ide* neemt tussen beide een positie in die neigt naar de positie van *pro*. Als zodanig beschrijft de tweede dimensie de relatieve verhouding tussen de drie wijzen van communicatie. De hoge componentladingen op de eerste dimensie maken duidelijk dat de drie variabelen vooral een gemeenschappelijk aspect beschrijven en slechts in zeer geringe mate discrimineren tussen manieren van communiceren. Hoewel de vraagstelling gericht was op de onderlinge verhouding van de drie manieren van communicatie hebben de respondenten waarschijnlijk per communicatie-wijze aangegeven hoe vaak zij op die manier over de taak communiceren. Het gemeenschappelijk aspect zou dan geïnterpreteerd moeten worden als de mate waarin over een bepaalde taak gecommuniceerd wordt.

Tabel 5. Componentladingen van de drie communicatievariabelen in een tweedimensionale PRINCALS-oplossing

	x	y
var	-.79	.61
zeg	-.95	-.13
fbk	-.89	-.40

Canonische discriminantanalyse - Uit tabel 3 valt af te leiden dat geslacht en functie gecontamineerd zijn. Om zicht te krijgen op de maximale bijdrage van beide variabelen werd een analyse met verschillende modellen uitgevoerd. Een eerste model bevatte alle verklaringsfactoren: geslacht, functie en taak. Deze analyse laat de unieke bijdrage van elk van deze variabelen zien. In de twee andere modellen werd geslacht of functie uit het model weggelaten. Deze analyses geven zicht op de variantie die geslacht en functie maximaal kunnen verklaren.. In alle modellen werden alleen de tweevoudige interacties in het verklaringsmodel opgenomen.
De resultaten van de analyse zijn weergegeven in tabel 6. Op vergelijkbare wijze als in onderzoek I worden in elke analyse canonische richtingen beschreven aan de hand van r_{cc}^2 (gekwadrateerde canonische correlatie), de F-waarde, het aantal vrijheidsgraden (df) en de p-waarde van de toets van de bijbehorende likelihood ratio en de ruwe canonische gewichten (w_x en w_y) die de richting bepalen in de principale componentenruimte waarlangs de onderscheiden groepen maximaal van elkaar verschillen. In figuur 6 zijn de resultaten nog eens overzichtelijk weergegeven. De cijfers stellen de individuele taken voor zoals omschreven in bijlage II. Voorts zijn de gemiddelde posities van mannen (M) en vrouwen (V) en van schoolleiders (S) en leerkrachten (L) weergegeven. Tenslotte zijn enkele van de in tabel 5 beschreven canonische richtingen ingetekend. De canonische richtingen voor het taakeffect (*t1* en *t2*) werden ontleend aan model 1, de richtingen voor het geslacht- (*sex*) en het functie-effect (*fun*) aan model 2 respectievelijk 3.

Tabel 6. Resultaten van de canonische discriminantanalyses

	can. richting	r_{cc}^2	F	df	p > F	w_x	w_y
model 1: geslacht, functie, taak							
geslacht	1	.031	23.12	2/1432	.0001	-.278	.990
functie	1	.003	1.83	2/1432	.1615	-.534	.886
taak	1	.070	3.52	38/2864	.0001	1.034	.108
	2	.017	1.46	18/1433	.0976	-.126	1.017
geslacht*taak	1	.012	.68	38/2864	.9356	.655	.786
	2	.005	.43	18/1433	.9814	.811	-.655
functie*taak	1	.004	.28	38/2864	1.0000	.191	1.003
	2	.003	.24	18/1433	.9995	1.024	-.202
geslacht*functie	1	.002	1.47	2/1432	.2312	1.042	-.011
model 2: geslacht, taak							
geslacht	1	.055	42.56	2/1453	.0001	-.397	.956
taak	1	.090	4.66	38/2906	.0001	1.046	.025
	2	.023	1.94	18/1454	.0105	-.041	1.027
geslacht*taak	1	.013	.74	38/2906	.8772	.817	.630
	2	.007	.54	18/1454	.9407	-.654	.811
model 3: functie, taak							
functie	1	.013	9.37	2/1453	.0001	-.370	.940
taak	1	.069	3.48	38/2906	.0001	1.035	.099
	2	.017	1.43	18/1454	.1062	-.104	1.000
functie*taak	1	.005	.33	38/2906	1.0000	1.040	-.026
	2	.003	.26	18/1454	.9992	.025	1.005

Verondersteld zou kunnen worden dat taken meer en meer oplossingsgerichte communicatie met zich brengen naarmate ze verder afstaan van het werken in de klas. Dit omdat klasoverstijgende zaken vaak consequenties hebben voor de overige teamleden, of hun medewerking vereisen. Deze veronderstelling is op grond van de resultaten niet zonder meer te handhaven. Wat betreft de mate van communicatie is er een duidelijk significant verschil (richting 1 in analysemodel 1), maar de verdeling van de taken langs de eerste dimensie is in strijd met de veronderstelling. De meeste communicatie wordt besteed aan taken die nog tamelijk dicht bij het onderwijsleerproces gesitueerd zijn (21 en 19), terwijl strikt leerlinggerichte taken èn taken die sterker schoolgericht genoemd kunnen worden (1, 10 en 18 bijvoorbeeld) zich op hetzelfde geringere niveau van communicatie nestelen. Wat het taakeffect betreft, vinden we alleen in de analyse van model 2 een tweede significante richting. Deze richting loopt parallel met de tweede

dimensie. In de verdeling van de taken over de tweede dimensie lijkt zich aan de onderzijde een groep taken af te tekenen die in ieder geval duidelijk schoolgericht te noemen zijn (10, 16, 20). Maar omdat dit overigens kleine effect slechts in model 2 optreedt, kunnen verschillen in de manier van communiceren niet los worden gezien van de functie die men in de schoolorganisatie vervult, wellicht omdat dergelijke taken eerder door schoolleiders dan door leerkrachten worden uitgevoerd. Alles bijeen heeft de speurtocht naar de achterliggende redenen voor de positie die de verschillende taken innemen in de principale componentenruimte een aantal hypothetische factoren opgeleverd. Een eerste effect gaat vermoedelijk uit van de mate waarin taken worden uitgevoerd. Wanneer men een taak niet of zelden uitvoert is er ook geen reden om daarover te communiceren (bijvoorbeeld 2 en 8). Voorts is het mogelijk dat er een kracht is die tegengesteld werkt aan onze verwachting: leerkrachten praten meer over taken die hen na aan het hart liggen en dat zijn de meer leerlinggerichte taken (21). Een andere aanleiding tot communicatie kan gelegen zijn in het feit dat sommige taken duidelijk niet routinematig zijn (1 en 9). Een ander effekt is vermoedelijk geintroduceerd door de wijze waarop de taken zijn geformuleerd. Een aantal taken is geformuleerd in termen van communicatie en hoewel is getracht in de wijze van vragen verschillen in de mate waarin men verschillende taken uitvoert, te ondervangen, zijn we daar kennelijk niet volledig in geslaagd. Taken die in termen van communicatie zijn geformuleerd, lijken volgens hun positie op de eerste dimensie dan ook meer communicatie met zich te brengen. Tenslotte lijkt de mate waarin het meedenken en meewerken van collega's nodig is om de taken tot een goed einde te brengen een rol te spelen bij de manier van communiceren.

Kort stippen we de effecten van geslacht en functie aan, omdat deze variabelen in het kader van dit artikel niet de essentie van de vraagstelling betreffen. Geslacht en functie zijn gecorreleerd en uit analyse met model 1 blijkt dat door deze contaminatie het effect van functie niet meer significant wordt. Voorzover er op basis van model 3 tot een effect van functie geconcludeerd kan worden, is het een klein effect. Hieraan kan echter ook het kleine aantal schoolleiders in verhouding tot het aantal leerkrachten debet zijn. Het effect van geslacht is wat duidelijker. De richting waarlangs dit verschil het grootst is, loopt vrij sterk parallel met de tweede dimensie en kan als volgt omschreven worden. Vrouwen besteden in hun communicatie *relatief* een groter aandeel aan ervaringen uitwisselen, terwijl mannen meer de nadruk leggen op gezamenlijk problemen oplossen. En omdat vrouwen lichtelijk meer communiceren dan mannen, is de hoeveelheid probleemgerichte communicatie bij mannen en vrouwen per saldo gelijk. Voor het functie-effect geldt een vergelijkbare typering, wanneer we 'vrouwen' vervangen door 'leerkrachten' en 'mannen' door 'directeuren'.

6. Discussie

Er blijkt een sterk verband te bestaan tussen de mate waarin leerkrachten participeren in het communicatienetwerk en de betekenis die zij toekennen aan verschillende (categorieën van) taken. Voor alle leerkrachten geldt dat minder betekenis wordt toegekend aan taken naarmate deze taken verder afstaan van het werken in de klas. Dat is niet verwonderlijk want in het werken met leerlingen ligt de kern van het

leraarsberoep; dat is wat leerkrachten als 'hun werk' ervaren (Nias, 1989; Owens, 1991; Hargreaves, 1993). Vergeleken met leerkrachten met een hoge netwerkparticipatie zijn leerkrachten met een lage netwerkparticipatie veel minder gemotiveerd zijn om naast het werken met leerlingen ook schoolgerichte taken uit te voeren. Het gaat daarbij om het uitwisselen van ervaringen; overleg en samenwerking met collega's, beleid en planning op schoolniveau, externe contacten en het bijhouden van ontwikkelingen in het eigen vakgebied. Uitgaande van de veronderstelling dat leerkrachten die taken vermijden waarvoor hun motivatie laag is kunnen we verwachten dat het aandeel van schoolgerichte taken in de configuratie van taken van een geïsoleerde leerkracht relatief laag is. Bijgevolg lijkt de taakselectie door leerkrachten inderdaad een indicatie voor professioneel isolement te kunnen vormen.

Naar verwachting is de configuratie van taken van een geïsoleerde leerkracht 'smal'. Niet-geïsoleerde leerkrachten zijn gemotiveerd om zowel lesgevende als klasoverstijgende taken uit te voeren en hebben daarom naar verwachting een breder takenpakket. Dit heeft als mogelijke consequentie dat niet geïsoleerde leerkrachten meer tijd besteden aan hun werk op school. Dit zou overeenstemmen met bevindingen van het I.T.S. (1975) die laten zien dat er aanzienlijke verschillen bestaan in de tijd die leerkrachten aan hun werk besteden.

Veel leerkrachten zien taakgerichte contacten en taken op schoolniveau als zaken die hen van het werken met leerlingen afhouden (Hargreaves, 1993). Schoolgerichte taken kunnen echter ook leiden tot een verrijking van het werken met leerlingen. Leerkrachten die veel communiceren kennen bijvoorbeeld met name veel feedbackmogelijkheden aan deze taken toe. Opvallend is ook dat deze leerkrachten aan taken die samen met collega's worden uitgevoerd veel zeggenschap verbinden. Zeggenschap (autonomie) heeft dus niet alleen betrekking op taken die individueel worden uitgevoerd. Deze bevinding kan verklaard worden doordat autonomie gezien kan worden als controle over de eigen werksituatie. Ook taken die in overleg of samenwerking worden uitgevoerd kunnen iemand het gevoel geven controle te hebben over het werk. Little (1989) spreekt in dit verband over 'collective autonomy'.

Tegen bepaalde taken kijken leerkrachten met een hoge netwerkparticipatie dus anders aan dan leerkrachten met een lage netwerkparticipatie. Daarbij is het wel zo dat alle leerkrachten de meeste betekenis toekennen aan het werken met leerlingen (instructietaken). Het zou daarom onjuist zijn om leerkrachten die het werken met leerlingen belangrijk vinden, te plaatsen tegenover leerkrachten die taken op schoolniveau belangrijk vinden. Alle leerkrachten kennen de meeste betekenis toe aan het werken met leerlingen, zij het met een onderling verschil. In tegenstelling tot leerkrachten die veel communiceren, lijken leerkrachten die weinig communiceren de zeggenschap (autonomie) die zij bij deze taken ervaren te benadrukken. Dit strookt met onze veronderstelling dat geïsoleerde leerkrachten er de voorkeur aan geven om op een individueel niveau controle over het werk te ervaren.

Hoewel de resultaten van het tweede onderzoek laten zien dat er verschillen zijn tussen taken in termen van taakgerichte communicatie, is er geen eenduidige relatie gevonden tussen taakgerichte communicatie en het type taak. Taakgerichte communicatie wordt

door verschillende factoren beïnvloed. De aard van de taak lijkt vooral van invloed te zijn op de mate van communicatie en minder op de manier van communiceren. Bij het effect van taken op de mate van communicatie spelen in ons onderzoek een vijftal factoren mogelijk een rol. Een eerste factor wordt gevormd door de mate waarin taken worden uitgevoerd. Ten tweede is er het onderscheid tussen leerling- en schoolgerichte taken. Leerkrachten praten meer over leerlinggerichte taken die hen, zoals uit het eerste onderzoek blijkt, na aan het hart liggen. Verder lijkt er meer gecommuniceerd te worden bij niet-routinematige taken en heeft de wijze waarop de taken zijn geformuleerd vermoedelijk ook een effect gehad. Tenslotte lijkt mee te spelen in hoeverre de medewerking van collega's nodig is voor een succesvolle taakuitvoering.

Geconcludeerd kan worden dat communicatie een complexe aangelegenheid is die geen één op één relatie kent met professioneel isolement. Het is te simpel om te zeggen dat geïsoleerde leerkrachten niet communiceren en andere wel. Onder invloed van vele factoren zullen ook 'collegiale' leerkrachten in hun communicatiegedrag variëren, afhankelijk van de aard van de taak. Verder onderzoek moet gedaan worden naar de betekenis van communicatie bij verschillende typen taken, in relatie tot professioneel isolement.

Implicaties

Voor de professionele ontwikkeling van leerkrachten zouden onze conclusies het volgende kunnen betekenen. Leerkrachten met een lage netwerk-participatie, geïsoleerde leerkrachten, kennen minder betekenis toe aan het bijhouden van ontwikkelingen in het eigen vakgebied en kennen in het algemeen minder betekenis toe aan taken waar niet geïsoleerde leerkrachten veel feedbackmogelijkheden aan verbinden. Uitgaande van de veronderstelling dat leerkrachten de taken die zij als onaantrekkelijk percipiëren zoveel mogelijk zullen vermijden, houdt dit beperkte leerkansen voor geïsoleerde leerkrachten in. We baseren ons daarbij op het inzicht dat de aanwezigheid van feedback en de steun die op school of tijdens een bijscholing geboden wordt om nieuwe dingen uit te proberen, kansen vormen om te leren. Wanneer leerkansen worden benut ontstaan leerervaringen, waarmee een leerkracht zich professioneel ontwikkelt (Clement, Staessens en Vandenberghe, 1993).

Met het oog op de professionele ontwikkeling van leerkrachten kan een taakspecifieke en individuele benadering van isolement een belangrijke aanvulling vormen op de zienswijze waarin isolement op het niveau van de organisatie wordt gedefinieerd. Waar onderzoek dat vanuit laatstgenoemde zienswijze wordt uitgevoerd belangrijke inzichten oplevert met betrekking tot het scheppen van leerkansen op schoolniveau, biedt inzicht in het taakspecifieke organisatiegedrag van individuele leerkrachten de mogelijkheid te komen tot meer op leerkrachten gerichte interventies. Interventies zouden afgestemd kunnen worden op de verschillende posities die leerkrachten binnen de school innemen en op het aan die posities ten grondslag liggende organisatiegedrag. Het volgende kan daarbij dienen als voorbeeld van waar we bij op leerkrachten gerichte interventies aan denken.
Op basis van de in dit artikel besproken onderzoeken menen we dat bij het stimuleren van samenwerking en overleg tussen leerkrachten rekening gehouden moet worden

met het volgende. Leerkrachten zullen samenwerking en overleg als zinvol en bevredigend waarnemen, wanneer de door hen ervaren controle over het werk, met name het werk met leerlingen, daardoor toeneemt. Hierbij zal de afstand die taken hebben tot het werken met leerlingen een belangrijke rol spelen. Een schoolgerichte benadering als het stimuleren van teamvergaderingen over organisatorische zaken en schoolbeleid is waarschijnlijk weinig effectief, met name voor de geïsoleerde leerkrachten omdat deze het minst gemotiveerd zijn voor dit soort taken. Zeker voor geïsoleerde leerkrachten heeft het waarschijnlijk meer zin om overleg en samenwerking te stimuleren in kleinere eenheden en in directe aansluiting bij het werken in de klas. Gezien het belang dat aan individuele autonomie gehecht wordt en gezien de resultaten van het tweede onderzoek, vormen 'bijzondere' leerlinggerichte aangelegenheden die uitstijgen boven de dagelijkse gang van zaken wellicht geschikte onderwerpen.

Summary

Professional isolation of teachers is considered to be a factor that affects school improvement and teacher development in a negative way. In this article it is argued that professional isolation may be created and maintained through the task-related organizational behavior of individual teachers. The two studies reported in this article were aimed at establishing whether such an individual and task-specific approach to professional isolation is valid. In the first study (n = 100) the task perceptions of isolated and non-isolated teachers were compared, using the degree to which a teacher participates in the communication network of the school as an indicator of professional isolation. Underlying the comparison of teachers' task perceptions was the assumption that professional isolation can be described in terms of the configuration of tasks selected by a teacher. The second study was aimed at establishing whether there is an intrinsic relation between the performance of some types of tasks and the amount and content of communication with colleagues.

The degree of network participation proved to be related to teachers' task perceptions. Our findings support the assumption that the configuration of tasks selected by a teacher forms an indicator of professional isolation. Though the results of the second study show that tasks vary in terms of task-related communication, no univocal relationship was found between the performance of different types of tasks and communication with colleagues.

Correspondentieadres: I. Bakkenes, K. de Brabander en J. Imants, Vakgroep onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden, Peter de la Courtgebouw, Wassenaarseweg 52, Postbus 9555, 2300 RB Leiden, Nederland

Literatuur

Ashforth, B., & Lee, R. (1990). Defensive behavior in organizations: a preliminary model. *Human Relations, 43* (7), 621-648.

Bakkenes, I., Imants, J., & De Brabander, C.J. (1993). Professional isolation in primary schools and teachers' task perceptions. In F.K. Kieviet F.K. en R. Vandenberghe, (red.), *Schoolculture, schoolimprovement and teacher development.* Leiden: DSWO Press.

Clement, M., Staessens, K. & Vandenberghe, R. (1993). De professionele ontwikkeling van leerkrachten gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. *Pedagogisch Tijdschrift, 18 (1), 12-32.*

Daft, R.L. & MacIntosh, N.B. (1981). A tentative exploration into the amount and equivocality of information processing in organizational work units. *Administrative Science Quarterly, 26,* 207-224.

Dallinger, J.M. (1985, november). *The influence of task characteristics upon task-communication network roles.* Paper presented at the 71st annual meeting of the Speech Communication Association, Denver.

Flinders, D.J. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision, 4* (1), 17-29.

Greevenbroek van, A.M.A.C. (1981). *Onderwijsassistent en taakdifferentiatie.* 's Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs S.V.O.

Hackman, J.R., & Lawler, E.E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology, 55,* 259-286.

Hanson, E. (1979). *Educational administration and organizational behavior.* Boston: Allyn and Bacon.

Hargreaves, A. (1993). Individualism and individuality: reinterpreting the teacher culture. *International Journal of Educational Research, 19* (3), 227-246.

Imants, J. (1986). *Taakdifferentiatie en besluitvorming in basisscholen.* Den Haag: SVO.

Imants, J. (1989). Taakdifferentiatie en doelmatigheidsbeleving in schoolorganisaties. In: B. Creemers et al. (red), *Handboek schoolorganisatie en onderwijsmanagement,* 2120.

Imants, J. & Bakkenes I. (1993). Professional isolation of teachers, school culture and teachers' sense of efficacy. In F.K. Kieviet en R. Vandenberghe, (red.), *Schoolculture, schoolimprovement and teacher development.* Leiden: DSWO Press

I.T.S. (1975). *Functies en taken van onderwijsgevenden* (Rapport uitgebracht aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen). Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie.

Little, J. (1989, april). *The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations.* Paper presented at the annual meeting of the AERA, april 1989, San Francisco.

Nias, J. (1989). *Primary teachers talking.* Londen: Routledge

Owens, R.G. (1991). *Organizational behavior in education -4th ed.* Boston: Allyn and Bacon

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace. The social organization of schools.* New York: Longman.

Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing.* Dissertatie K.U. Leuven.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.6 Lerarenopleiding

Swidoc trefwoorden:

- professionalisering
- loopbaan
- schoolorganisatie

Bijlage 1

Taakcategorieën in onderzoek 1

Instructie
1. Instructie geven aan de hele groep
2. Instructie geven aan individuele of kleine groepjes leerlingen
3. Extra hulp of begeleiding geven aan leerlingen met leer- of opvoedingsproblemen
4. Leerlingen begeleiden bij diverse expressievormen

Voortgangsbewaking
5. Corrigeren van werk van leerlingen
6. Van gecorrigeerd werk foutenanalyse maken
7. Registreren van vorderingen leerlingen

Uitwisseling
8. Het voeren van gesprekken met collega's over het werken in de klas, bijvoorbeeld naar aanleiding van een klasse-observatie
9. Leer- of opvoedingsproblemen van leerlingen met collega's bespreken

Samenwerking
10. Met collega's overleggen over projecten, inhoud van schoolreisjes, sport/spel e.d.
11. Lacunes in methoden of leermiddelen met collega's bespreken
12. Met collega's aanvullende leer- of onderwijsmiddelen maken
13. Met collega's bespreken welke leermiddelen, materialen e.d. worden aangeschaft

Beleid
14. Met het team vergaderen over afstemming van onderwijsinhoudelijke en didactische zaken
15. In teamverband vergaderen over schoolorganisatie en voorzieningen
16. Schrijven van een discussiestuk ten behoeve van het ontwikkelen van beleidspunten in de school

Teamvergaderingen (procedureel)
17. Het leiden van vergaderingen
18. Het notuleren van vergaderingen
19. Voorbereiden van vergaderingen, bijvoorbeeld agenda samenstellen of discussiestukken verzamelen

Externe contacten & bijhouden ontwikkelingen (apart geanalyseerde taken)
20. Bezoeken van ouders/verzorgers of anderszins contacten met ouders onderhouden
21. Met een externe deskundige het onderwijs en de school bespreken
22. Met een schoolbegeleider de ontwikkeling, prestaties en vorderingen van leerlingen bespreken
23. Bijhouden van ontwikkelingen in het eigen vakgebied door cursussen en/of vaktijdschriften

BEST COPY AVAILABLE

Bijlage II

Indeling van taken in onderzoek II

Instructie

9. Het instructie geven aan de hele groep
11. Het instructie geven aan individuele of kleine groepjes leerlingen
1. Het extra hulp en begeleiding geven aan leerlingen met leer- en opvoedingsproblemen
15. Het begeleiden van groepjes leerlingen die aan verschillende taken werken

Voortgangsbewaking

[illegible] Het maken van een fouten-analyse van gecorrigeerd werk
[illegible] Het systematisch bijhouden van de vorderingen van leerlingen

Uitwisseling

17. Gesprekken voeren met collega's over het werken in de klas, bijvoorbeeld naar aanleiding van een klasse-observatie
21. Leer- of opvoedingsproblemen van leerlingen met collega's bespreken

Samenwerking

19. Met collega's overleggen over projecten, inhoud van schoolreisjes, sport/spel e.d.
18. Lacunes in methoden of leermiddelen met collega's bespreken
22. Met collega's aanvullende leer- of onderwijsmiddelen maken

Beleid

16. Met het team overleg voeren over afstemming van onderwijsinhoudelijke en didactische zaken
20. Met het team overleg voeren over schoolorganisatie en voorzieningen
10. Het opstellen en uitwerken van plannen voor verbetering van het werken in de school

Ped. T. 19 (1994), nr. 5/6, p. 411-421

Political control and professionality

J. SAYER

Summary

The previous U.K. consensus across political and professional groups, reflected in concepts of partnership on education between central and local government, and between local government and individual schools, has been replaced by legislation attempting to establish control by central government, within its present culture of accountability through market forces. This article explores the effects on teachers' professional behaviour. Its shows significant differences between the legislation and what actually happens in schools, and it looks forward to instruments to enhance the professional responsibility of schools and teachers to the communities they serve.

Background

Despite the rhetoric of rolling back the frontiers of the State, Britain has in the last two decades been the scene of ever-increasing attempts by central government to take control of the education service and to atomise other influences. These apparent changes, chronicled recently in this journal by R. Jonathan[1], have been imposed by no fewer then twenty major pieces of legislation in the last fifteen years, the most radical of them since 1988[2], and now concluded by the 1994 Education Act.[3] That follows what many educators now regard as a golden age of professional freedom and partnership in the 1960s and early 1970s, whether or not it felt like at the time; this article examines what effects this recent outpouring of politically prompted regulations may have had on the professional behaviour of teachers, and what actually happens in and around schools. Its focus is on England and Wales, where the changes have been most acutely felt.

Background

In England and Wales, the State is a latecomer to the schools service. Elementary schools were provided largely by the Anglican Church, and it was as late as 1870 when public authorities were first empowered to set up schools, but only in those places where provision was not adequate. These public authorities were local ones, drawing local taxes and also indirectly funded from central taxation, permitted to supplement first elementary schools and then at the beginning of this century secondary schools. This history is why many schools now within the public sector are Church schools, whether Anglican or Roman Catholic; described as voluntarily controlled or aided. It is also the explanation why until 1988 the only compulsory subject in the school timetable was religious education, however often honoured in the breach. Curriculum and organisation have been the responsibility of school governors, until 1980 dominated

by local authorities, but have been in practice left to the head and teachers of each school. The main national examinations were controlled in England by the universities, also independent of State control, and were joined in the mid-1960s by regional examination boards formed by partnerships of local authorities and schoolteachers.

The school system (or as many would consider, the lack of system) has been described as a national system locally administered. Rather, it has been until very recently a variety of local growths nationally endorsed. Each local authority determined the structure of schooling in its area, going through a nationally monitored consultation process. Comprehensive secondary schools were introduced through the 1960s by local authorities of all political persuasions or none, and even the government circular[4] which eventually required all local authorities to have a comprehensive school plan did not require it to be carried out. One Minister made a move to create a Central Committee or Council which would give his department some significant role in school matters, but this was deflected not least by his own liberally minded civil servants, and the result was a *Schools Council for Curriculum and Examinations* supported by government funding but led by the representatives of teachers. In 1967, the age of transfer to secondary schools, previously age 11, was freed, and different local patterns now show school transfer stages at any ages except 6 and 15. In the early 1970s, a Secretary of State (i.e. Minister) for Education was able to state that his only direct powers were to authorise the removal of derelict air raid shelters from school premises.

Following a Royal Commission on local government, reporting in 1968[5], the number of local education authorities in England and Wales was in 1974 reduced to 103, largely in order to ensure that each was strong enough to provide a support service for schools. Most local authorities were able to support schools with advisory services covering all subjects and age-ranges. In addition, large numbers of teachers were drawn out of schools as local authority advisory teachers, often for short-term funded development projects. Most local authorities provided teachers' centres for curriculum and professional development, it being self-understood that teachers would wish and expect to be involved in developing new forms of curriculum and new methods of teaching and learning.

That voluntary commitment extended to the teachers' professional development. No teacher was required to engage in in-service education or training. There were no requirement of training for positions of responsibility such as headship, the inspectorate, or local authority chief education officers. Professional expectation and personal interest were the driving forces. Opportunities for professional development were provided mostly by local authorities, professional associations, and higher education institutes. They were funded in whole or in part by local authority employers. Long full-time courses at universities, including those leading to advanced academic awards, were published by the Ministry, which also assisted local authorities in paying most of the costs for teachers to be seconded to full-time study.

Teachers are not as in many European countries civil servants, and are not bound by obligations to the State as employer. Equally, civil servants and Ministers are not appointed with expertise in education. Teaching is a free profession, with all the strengths and weaknesses that entails. Teachers are appointed to, and in practice by individual

schools, and are free to move from school to school to gain further experience and responsibility. There is no real distinction between teaching in the public sector and the private free-paying sector, which now accounts for 7% of the school population and probably about 10% of teachers.

There is no national constitution, and the legal system in England and Wales is dominated by custom law. It is the responsibility of parents to secure an appropriate education for their children, "at school or otherwise". If children are at school, parental responsibility passes to teachers, who are *loco parentis*. Their prime legal duty is to behave as would a wise and prudent parent, and this is the basis on which each legal case related to professional behaviour is tested in court.

Until 1987,[6] there was no stipulation in contracts of employment or conditions of service for teachers to work either a minimum or a maximum of hours per week, month or year. They were appointed to a post as advertised, usually with the understanding that they should undertake such additional duties as the head teacher might reasonably require. What was reasonable? Only the courts could decide. In the late 1970s, as falling school populations, failing economy and factional local politics began to affect schools, more general tensions between employing authorities and teachers became symbolised in protracted disputes about the reasonableness of teachers being expected to undertake non-teaching lunch hour supervision. Teachers covered for each other's absence, whether through illness ore through professional activity. There is no question of either teachers being out of school if not timetabled to teach or of classes being sent home if their teacher is not available. There was and is no standard length to the timetabled school day, although nine to four was the habit. The only requirement in law was that there should be registration for both a morning and afternoon session. 'Extra-curricular' or 'out-of-school' activities, which teachers undertake voluntarily, were a professional expectation, especially in subjects such as music, drama or physical education in which school choirs, orchestras, drama casts or teams were convened before school, in the lunch hour, after four o'clock, in the evening or at weekends.

These voluntary engagements have been for many teachers and parents the hallmark of the teaching vocation, and the good school. They derived from the commitments to 'total education', the education of the whole person, *mens sana in corpore sano*, which are much more strongly the English and Welsh tradition than is the learning academy of other European countries. Developments in education were introduced nationally and locally after consultation with representative bodies, and mostly within a consensus across political parties, professional associations and, less prominently, parent-groups. Not until 1974 were many local authorities politicised. Not until the mid-1970s were the various professional associations required to register as unions in order to represent their members in matters of salary and employment.

There were downsides. Undoubtedly, this voluntary approach led to an apparent distinction between dynamic and static professionals. There were teachers who took on too much, either for their own health or for the quality of what they were able to do. There probably were examples of exploitation of goodwill. There were considerable differences between schools. For those who hanker after control and line accountability,

there was very little which could be controlled. If opportunities were boundless, there were few boundaries.

It has also been said that whilst schools were free to experiment as they thought fit for the children in their care, not all schools used this freedom. Conformity to the common sense, which in secondary schools tended to mean the public examination requirements, was the rule rather than the exception. Those of us who were among the dynamic professionals or creating and developing dynamic schools and articulating dynamic thoughts were not aware of the silent and static majority. The 1979 survey of secondary schools[7] by Here Majesty's Inspectorate is critical sameness of schools, not of their differences. More differences in the opportunities offered in secondary schools were due to staffing shortage or lack of specialist buildings than to experiment and innovation. The 1977 survey of secondary school buildings by the Ministry was devastating both in its statement of inadequacies for specialist accommodation and in its failure to recommend action, outside the inner cities.

Despite significant national reports on the training and development of teachers, continuing professional development appears actually to have declined during the period when it was being given the greatest impetus and support. The gap between those using opportunities and those having to cover classes in their absence was acutely felt, and in-service education and training was seldom a priority among teachers as a whole.

Relationships between teachers and parents were generally positive. Many schools encouraged parental involvement, and most schools had parents among their governors. However welcome to many educators and parent groups, the Taylor Report of 1977,[8] recommending and entitled *A New Partnership for our Schools*, was described as a busybody's charter by the leader of the largest school union, an ill-judged counter to the charge that teachers had a secret garden of the curriculum. The 'Black Papers' were already circulating among right wing factions, and the question raised by the 'Great Debate' on education were left to be answered in a new kind of government regime. The mid-1970s, therefore, may be seen to have created the conditions for future strife, even if it was not apparent at the time. Decline in school numbers, in the economy, and in public confidence in schools many of whose pupils would become unemployed, all were to have their effect within a few years on pupil motivation and professional morale.

Recent legislation

The Conservative administration which was to continue in power from 1979 went trough early phases of self-discovery. The early legislation remained mostly within the broad cross-political consensus, whilst taking the opportunity to fund private schools indirectly and to make much of parental choice and access to information. However, the ground was prepared for a policy of radical confrontation, in which the powers of State over politically or professionally representative bodies were to be greatly increased; using the rhetoric of rolling back the frontiers of State. In this field, Orwell's 1984 had come about. The Schools Council was abolished, against the advice of the committee appointed to recommend its future, and it became apparent that all representative consultative

bodies were to suffer the same fate, the last of them related to policy going by 1985, soon to be followed by the negotiating body for salaries. Professional advice was replaced by political think-thanks.

Curriculum and examinations were first brought into Ministerial control through the creation of politically appointed bodies. There were new powers to fund directly specific government priorities, and such grants became the major instrument of finance for teachers' in-service education and training. The powers of local authorities were reduced by direct funding to schools in the 1988 legislation, by open enrolment replacing the constraints of local planning for school provision by market choice, and by establishing the option, with an initial financial incentive, for schools to be funded directly from a central government agency rather than the local authority. Powers of complaint against schools and local authorities were emphasised. Future local government reorganisation as now proposed is likely to reduce further the scope of local authorities to provide a sustainable schools service.

Ministry research funds, until 1982 devoted largely to professionally led proposals, were from that year targeted on commissioned research on questions to which the Government required answers, and which civil servants were instructed to control. There was an attack on all aspects of 'the educational establishment', especially university critical thinking. Even Her Majesty's Inspectorate, since 1988 a body appointed by the Queen in Council and not totally controlled by the Ministry, was identified for reduction from 600 to about one-tenth of that size, the gap to be filled by a new form of inspectorate competing with each other for tender to schools and trained to report on them according to Government-determined criteria. Politically appointed bodies which had contrived to continue to have the respect of teachers were replaced by more specifically Government-directed bodies such as the Teacher Training Agency, set up to legitimate the Government's drive to weaken the bonds between schools and universities.

Whilst local authorities continued to have responsibilities without powers or finances, their inspectors or advisers were made to compete with each other and outside groups for business with schools. The result has been a drastic reduction on advisory teachers and in teachers centres. Since 1988, the powers captured by the Ministry over Curriculum and Examinations have been translated into a legislated programme of detailed control, now within a 'back to basics' rallying cry. Further education and what was the public sector of higher education have been removed from local authorities, and are served instead by agencies set up by the Ministry but not accountable to Parliament. In the post-1988 legislation, several hundreds of new powers have been transferred from Parliament to the Ministry (now entitled the Department for Education).

Teachers having been disenfranchised have also had conditions of service imposed on them since the 1987 Act. For the first time, a number of hours was specified for work contractually required, still leaving space for duties reasonably directed by the head teacher. For the first time, a required element of in-service training was introduced, five days of required school attendance without pupils. There have been attempts to introduce incentive bonus payments. Formal staff appraisal by line management is now

required. Teachers are expected to follow detailed Government instructions for the curriculum and to administer government-determined tests at 'key stages' of schooling, so that school results can be published in national league tables, without regard to the differing circumstances of schools.

Governing bodies, from being the embodiment of professional, political and lay partnership in each school, are now in all but name the employers, with powers over most of the annual budget, the responsibility to hire and fire staff, and to determine not only how the school is implementing the national curriculum; but what should be the priorities fore the minority time left to the school's decision. The head teacher is more clearly the managing director of an enterprise. In an average secondary school of, say, 700 pupils, the budget being handled in the school will have been until the early 1990s counted in tens of thousand of pounds, and is now counted in millions. Results bring further custom. Schools with good results can choose their customers, and could decide to choose those who will yield even better results with a minium of expenditure. At the other end of the league table, schools, like any other enterprise, must struggle to avoid relegation, bankruptcy and collapse. It is the market in each case which is to provide quality assurance, in the Darwinian economics of the day.

The effects of legislation

That is the story told by legislation. It is a power struggle first between central and local government, secondly between a political minority and the education service, including higher education, but thirdly a losing struggle for survival by the Government's Department for Education and other ministries. It is a struggle between conflicting ideologies within the party holding power. The result is that schools and teachers are at the receiving end of a stream of well-publicized government directives, which now form the wallpaper and desk-covering of every school.

There are good sides to the story, which must be mentioned before considering what are the effects of this political barnstorming on the professional behaviours of teachers. The first and most significant is that the already strong ties between teachers and parents in each school have been made much stronger by government behaviour. The second is that educative developments have continued to flourish, with the support of other Ministries. The Technical and Vocational Education Initiative and Records of Achievement are two very positive developments, funded trough the Department for Employment and involving teachers and students as partners in negotiated learning. School development plans, also, have become in varying degrees a tool of participative decision-making.

Voluntary initiatives such as the *Schools Curriculum Award or Education 2000*, with their origins in local authority services or in industry, have engaged schools and communities in real educational change. Finally, in the midst of all the imposed regulation,, there are a few investments which are welcome or acceptable to teachers. The question becomes how these may be distinguished from the rest; particularly now

that the attempts to impose curriculum and testing have collapsed and will be either re-written or abandoned.

The effects on schools and teachers

In such circumstances, there will be many different accounts of what is happening to teachers, schools and services. Each community of teachers, in schools, will have responded differently to each stage of imposed regulation. Those in supportive partnership local authorities will have persuaded parents not to 'opt out' of the local authority. So in Oxfordshire, no secondary school and only one remote primary school has opted out, whereas in Wandsworth or Kent, local authorities associated with government policy, hardly a secondary school remains in. A partnership local authority will be able at least initially to agree package deals for services now to be purchased by schools, and will be able to retain some of its support staff to continue the partnership. Among the 115 local authorities of England and Wales, there will be 115 different stories. But all have been trimmed in some degree. All have lost power; some have retained influence.

Inside schools, with their own governing bodies, the variations are even greater. Schools which had a clear set of values and principles agreed and positively supported by teachers, families and governors are less likely than more pragmatic organisations to accept the financial inducements of values imposed by ideologies other than their own. Those which serve disadvantaged communities in run-down schools desperately needing investment will have to struggle harder to maintain principles which go beyond those of the market economy. The internal relationships are as different in this new situation as ever they were before. Where the style of management is participative, teachers will be engaged in relating budget and educational priorities; where the senior management team protects teachers from such consideration, teachers will be at the receiving end of internal decisions as of government directive. Where schools have previously taken advantage of the opportunity to develop their own curricula and examinations with their particular pupils and circumstances in mind, they are more likely to absorb national curriculum regulations within their own priorities, or if this is impossible, to reject them. Schools which have previously given priority to good results by adopting external examination syllabi may well adopt the detail of national curriculum and be bewildered when these collapse. These differences may also exist within each department of any one school. It is easier for a science department to absorb what is worth absorbing from a science syllabus which has been little affected by political ideology than it is for an English or history department. In the present state of flux, what can be said is that the responses by local authorities, school organisations, teaching teams and individual teachers to imposed standardization are as varied as ever. No one school will tell the same story. The initial experiences are now being written. Too much is at stake for them to be free of emotion.

Evidence of teacher behaviour

Some data may however be collected which will indicate trends in what teachers actually do in this changing situation. The use made of teachers' time can be quantified. In

1978, a thoroughly research study[9] begun in 1974 showed that only 21.8% of teachers' work was accounted for by lesson instruction. Lesson planning and marking took another 15.8%, School administration, clerical and mechanical tasks took 19.2%. Supervising and organizing pupils took 21.6%, of which only 1.7% was classed as pupil welfare. Staff consultation and professional reading accounted for 13.3%. The average working week was 46.75 hours. When in the early 1980s I checked these figure across a smaller sample of schools, the estimates of activity appeared to have become higher, amounting to a 48-hour week averaged across a 48-week year. Neither survey included adequately the range of extra-curricular activities which for many pupils are the hallmark of a good secondary education.

Much good work was done in the 1980s, notably by the Audit Commission, to identify teacher tasks, and some of this was acknowledged in the imposed 1987 legislation. By 1990, a random sample was showing that teachers were working longer but teaching less than before. Whereas 'directed work' in the 1987 legislation was laid down as 1.265 hours each year, the actual totals found were 2.023 hours. In secondary schools, the working week averaged 52 hours 44 minutes, with 38.9% of that time spent teaching children in classrooms. This compares with contemporary international surveys, which show the teacher contact hours in England and Wale not to be more than average as compared to other European countries. However, the average time for all these countries for the total time devoted to work was 40.5 hours for secondary schools, 41.5 for primary schools. The variation is in the proportion of time spent teaching, which ranged across the EC states surveyed from 12 to 32.5 hours, and the proportion in other professional activity.

Another more detailed research study[10] commissioned in 1991 showed the weekly mean time devoted to work by secondary school teachers in England as 54.4 hours over 39 weeks, of which teaching accounted for 16.9 hours, preparation 12.9, administration 18.1, in-service training 5.3 and other activities 4.1. The proportion (not the amount) of time spent on teaching had apparently become slightly lower than in the 1990 survey. These average figures were seen by the researchers to hide great variation, 36% of teachers were working over 60 hours per week. The differences were accounted for not by salary, status or gender but by 'conscientiousness' across the spectrum.

The clearest recorded difference from the 1970s seemed to be the steep decline in professional development time, even though some of this had now become required. Perhaps temporarily, teachers' energies towards curriculum development are being absorbed by the assimilation and adaptation of changing national requirements, at the expense of action research or participative innovation. Any specific funding for professional development opportunities is now directly controlled by government priorities. Local authority funding is no longer significant, since most school finances have now been devolved to schools, which themselves decide whether the fees and replacement costs for teachers' in-service courses are more important than books for children. Advice and support from the local authority or elsewhere has to be bought like everything else. Schools of course try to manage without. It may well be that self-funding has brought benefits to schools, but it is doubtful in a context of a free and mobile profession whether

individual schools should have sole responsibility for supporting the future development of teachers, for whom priorities may not coincide with the immediate needs of their present school.

To this I would add two hypotheses based on random observation but without data. Extra-curricular activities in schools have declined in quantity and quality. However, the use made of directed time - itself a new notion - is probably more focused.

On the evidence of research to 1991, the factor of 'conscientiousness', which has a professional nature, is very strong, but is being absorbed by the administrative pressures of regulated change at the expense of extended professional activity either with pupils or in self-development. It is likely that these pressures are by now being felt more strongly, since the major changes brought about by the 1988 Act are only now being passed through. More recent legislation, including much sharper and probably unsustainable school inspection arrangements, and the greater involvement of some schools in initial teacher training, will have further repercussions. The 1993 collapse of the national curriculum and assessment procedures and the compromise now offered and again largely rejected by schools will have exasperated all teachers, whether inclined to conformity or not. By 1996, the evidence of legislated alterations will begin to show more clearly.

Conscientiousness as measured by time devoted to professional activity beyond requirement is one important measure of professionality. There are other measures, such as professional conduct. The new legislation has encouraged schools and teachers to act unprofessionally to each other: for example, to advertise their service at the expense of others. The resistance to published league tables of schools by raw examination results is threefold. There is the objection that such raw data is misleading, and that school achievement should be measured by value-added criteria, taking into account the starting point and circumstances as well as the finishing point of pupils. Secondly, there is the objection that such results are only one of a range of performance indicators. Thirdly, there is a professional objection to being made to demonstrate superiority over others. All three have been articulated vigorously by all professional associations.

There is also the overriding professional concern to act in the best interest of pupils, and not to submit them to inappropriate tests, whether or not required by law. The refusal to conduct government tests was prompted by two main considerations: first, the tests were wrong for pupils, secondly, the uses to be made of them were misleading and unethical for the public. Unreasonably increased workload was used in 1993 as a justification in defence against legal injunctions, but by 1994, this device had become unnecessary. The testing has simply not happened in most schools, despite government incentives and inducements.

There is one sense in which teachers' professionality has changed for the better during this period. There is no longer any trace of the enclosed professionalism which excluded the lay person. In the 1970s, it was still possible for the leader of Britain's largest teacher union to describe the well received Taylor Committee Report: *A New Partnership for our Schools* (1977) as a 'busybody's charter', just as it was possible for lay critics to

accuse teachers of enclosing the 'secret garden of the curriculum'. There is by now universal recognition that teacher-parent partnership is a key element in the education of children. Ironically, this bond has been strengthened by shared opposition to recent government reforms. The government has failed to persuade parents that choice of schools and stronger powers of complaint against schools are in their interests, rather than partnership, involvement and access. It would not have been possible for schools to brush aside the most damaging of government regulations without the full support of parents and governors.

However, other features of a profession are further threatened by the most recent legislation. All research into matters to do with education and advanced studies in education would under the Bill recently proposed to Parliament have been controlled by the new government-appointed teacher training agency, and not by the Higher Education Funding Council. This legislation was resisted and modified in the resulting Act. The graduate status of school teachers, which had become almost universal by the 1970s, was challenged by the current Minister in 1993, and although proposals for a quick route into teaching were eventually dropped, measures to make it more difficult for higher education to be involved in initial training of teachers and to make it possible for graduates to train without higher education involvement are now being forced through. It appears that they will be resisted, despite financial inducements by most schools. The partnership of higher education and schools in the initial training of teachers is likely to continue with or without the encouragements of government, and despite the insecurity engendered in universities by the new funding regulations.

Finally, the recognised responsibility of a profession to take significant responsibility for its own standards of ethical conduct and the professional quality of service offered to the public, a hallmark of all other major professions in Britain, and already established for teachers in Scotland is still being sought for England and Wales. For the first time since it was proposed in the 1840s, there is agreement across the whole education service on the creation of a statutory General Teaching Council for England and Wales[11] It is now blocked only by the present government, although the proposal has strong support across all parties. When it happens,[12] the present government will be able to take credit for having helped to unite teachers in all sectors, parents, governors, local authorities and churches in the desire for this reform, which will provide a statutory framework for a new professional partnership. It is through these new developments that a regeneration of active involvement in curriculum development and responsiveness to change are most likely to be brought about from within the British education service, together with the new impact of the Maastricht Treaty, enabling schools to look beyond the national limitations imposed by the present regime, and to join in the practice of a wider vision.

Samenvatting

In het Verenigd Koninkrijk is de bestaande consensus betreffende het partnerschap in de opvoeding tussen het centrale en het lokale bestuur geëvolueerd naar een wetgeving die vooral controlerend optreedt vanuit het centrale bestuur. In deze bijdrage worden de significante verschillen besproken tussen de wetgeving enerzijds en wat zich in de scholen zelf afspeelt anderzijds. Verder wordt nagegaan welke factoren de professionele verantwoordelijkheid van scholen en leerkrachten ten aanzien van de gemeenschap mee bepalen.

Correspondentieadres: J. Sayer, Department of Educational Studies, University of Oxford, 15 Norham Gardens, Oxford OX26PY, England

Notes

1. Jonathan, R. (1993). Onderwijsverandering in het Verenigd Koninkrijk in de jaren tachtig. *Pedagogisch Tijdschrift, 18.*
2. Department of Education and Science. (1988). *Education Reform Act.* London: HMSO.
3. Department for Education. (1994). *1994 Education Act.* London: HMSO.
4. Department of Education and Science. (1965). *The Organisation of Secondary Education.* Circular 10/65. London: HMSO.
5. Redcliffe-Maud. (1969). *Royal Commission on Local Government in England* (The Maud Report, Cmnd 4039). London: HMSO.
6. Department of Education and Science. (1987). *School Teachers' Pay and Conditions of Service.* London: HMSO.
7. Her Majesty's Inspectorate. (1979). *Secondary School Survey.* London: HMSO.
8. *A New Partnership for our Schools* (The Taylor Report, 1977). London: HMSO.
9. Hilsum, S., & Striong, C. (1978). *The Secondary Teacher's Day.* NFER: Slough.
10. Campbell, R.J., & Neill, S.R.St.J. (1991). *The workloads of Secondary School Teachers.* London: AMMA.
11. *Proposals for a Statutory General Teaching Council for England and Wales.* GTC (England and Wales). London 1992.
12. Sayer, J. (1993). *The Future Governance of Education.* London: Cassell.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.6 Lerarenopleiding
Swidoc trefwoorden:
- professionalisering
- loopbaan
- schoolorganisatie

Ped. T. 19 (1994), nr. 5/6, p.423-437

Methodiek van het opleiden tot professioneel leraarschap

S. JANSSENS

Samenvatting

In deze bijdrage wordt de term "professionaliteit" gebruikt in de betekenis van "deskundigheid". Er wordt nagegaan wat men in initiële opleiding, aanvangsbegeleiding en nascholing onder deskundigheid van leraren verstaat. In de antwoorden die in de loop van deze eeuw gegeven werden, worden verschillende stromingen onderscheiden. Vier ervan worden exemplarisch besproken. Zo wordt deskundigheid van leraren achtereenvolgens beschreven als (1) de aanwezigheid van bepaalde stabiele persoonlijkheidskenmerken, (2) het beheersen van deelvaardigheden die samen de complexe vaardigheid onderwijzen constitueren, (3) het participeren aan de werking van een schoolteam en (4) het sturen van het eigen cognitief functioneren op basis van metacognitieve kennis en vaardigheden. Een voorstel om deze vierde benadering te implementeren in de praktijkopleiding van aanstaande leraren wordt nader toegelicht.

Professioneel leraarschap

Het begrip "professionaliteit" en het adjectief "professioneel" worden in zeer verschillende betekenissen gebruikt. In de sociologische literatuur worden eisen opgesomd waaraan een bedrijvigheid moet voldoen om een "professie" genoemd te worden. Het gaat dan over de noodzaak van een langdurige voorafgaande opleiding, een theorie als basis voor het handelen, een eigen gedragscode, het autonoom kunnen beslissen over wat men doet en de aanwezigheid van een groep die zelf beslist over het toelaten van nieuwe leden-beoefenaars van de professie (zie bijv. Dean, 1991, p. 5).

Het is duidelijk dat het beroep van leraar aan een aantal van deze criteria niet voldoet. De duur van de initiële opleidingen is de laatste jaren toegenomen, maar blijft ver beneden die van de "echte" professies (arts, advocaat, architect,...). Lerarenopleiders beweren dat het handelen van een leraar moet steunen op theoretisch inzicht. Deze kennisbasis is echter niet steeds zichtbaar voor de buitenwereld. Bovendien ervaren ook leraren zelf hun beroep als eerder "praktisch" en blijft de kennisbasis waarop zij steunen vaak impliciet (Schön, 1983, 1987; Pratte & Rury, 1991; Kelchtermans, 1994, p. 96 - 99). Hetzelfde geldt voor de aanwezigheid van een specifieke gedragscode: volgens sommigen is die er wel, maar de buitenwereld ziet ze niet en ook voor vele leraren blijft ze impliciet.

Kunnen leraren autonoom beslissen over wat ze doen? Tot op zekere hoogte wel. Anderzijds worden ze geconfronteerd met richtlijnen van hogerhand (leerplannen) en met regelingen binnen de school. Bovendien laten leraren zich de facto in hun handelen

leiden door leerboeken en bijhorende handleidingen. Een groep leraren die zelf beslist over het toelaten van nieuwe kandidaten tot het beroep van leraar, bestaat niet. Vaak wordt dan ook op grond van deze sociologische criteria beweerd dat leraar-zijn geen professie is, maar een semi-professie.

De vraag blijft echter of een dergelijke benadering wel relevant is. "Professionaliteit" wordt immers ook gebruikt in een andere betekenis, nl. die van "deskundigheid". Het discussiepunt wordt dan niet of leraar-zijn een professie is en wat eventueel kan gedaan worden om er een professie van de maken, maar wel wat "deskundigheid" in het lerarenberoep betekent en wat kan gedaan worden om het deskundig handelen van leraren te bevorderen. "Professionaliteit" wordt dan een synoniem van "kwaliteit".

In deze bijdrage wordt nagegaan hoe die kwaliteit wordt opgevat in de opleiding van leraren. De term "opleiding" wordt daarbij in een brede betekenis gehanteerd. Hij omvat uiteraard de z.g. "initiële" opleiding, die leidt tot een startbekwaamheid op grond waarvan de leraar zijn taak in het onderwijs kan aanvatten. Anderzijds wordt de laatste jaren steeds nadrukkelijker gepleit voor een aanvangsbegeleiding van beginnende leraren. "Beginnende" leraren zijn dan leraren in het eerste of in de eerste twee jaren van hun beroepsuitoefening. De bedoeling van een aanvangsbegeleiding van deze leraren is hen te helpen de inzichten en bekwaamheden uit de initiële opleiding te implementeren in de eigen onderwijspraktijk. En tenslotte omvat "opleiding" ook de nascholing van leraren gedurende hun hele loopbaan. De vraag wordt dus wat men in initiële opleiding, aanvangsbegeleiding en nascholing onder deskundigheid van leraren verstaat.

In de loop van deze eeuw werden hierover erg verschillende opvattingen naar voren gebracht. Een gedetailleerd overzicht vindt men in diverse publikaties van J. Lowyck (o.a.: Lowyck, 1992, 1994). Het is niet de bedoeling hier alle benaderingen een na een te bespreken. Wel worden er vier geselecteerd, die representatief zijn voor het geheel en die een invloed hebben op de manier waarop leraren, ook nu nog, worden opgeleid. Er wordt m.a.w. exemplarisch te werk gegaan. De vierde benadering zal meer uitvoerig worden behandeld omdat die toonaangevend is in het huidige onderzoek over lerarenopleiding. Bij elke benadering zullen de consequenties voor de opleiding van leraren worden geëxpliciteerd.

Stabiele persoonlijkheidskenmerken

In de jaren twintig en dertig werd "professioneel onderwijsgedrag" omschreven als onderwijsgedrag van "goede" leraren. Dit "goed leraar zijn" werd op zijn beurt gekoppeld aan de aanwezigheid van bepaalde persoonlijkheidskenmerken. Aan de basis lagen correlationele onderzoekingen. Enerzijds werden gegevens verzameld over de kwaliteit van het onderwijsgedrag van leraren. Daarbij baseerde men zich vooral op meningen van schoolleiders, inspecteurs, leerlingen en collega's. Anderzijds werden psychologische tests gebruikt om allerlei persoonlijkheidskenmerken te onderzoeken. Ook de socio-economische achtergrond, het niveau van de initiële opleiding, de leeftijd en het geslacht werden als variabelen in het onderzoek betrokken.

Men vond inderdaad persoonlijkheidskenmerken waarop leraren die "goed" onderwijs geven verschillen van leraren die "minder goed" onderwijs geven. Voorbeelden zijn: mildheid in het beoordelen van andermans gedrag, een brede culturele interesse, sociale ingesteldheid, zin voor initiatief, leerlinggerichtheid, een hoge verbale intelligentie en een bevredigende emotionaliteit (o.a. Getzels & Jackson, 1963; Ryans, 1970). Een moeilijkheid is evenwel dat deze kenmerken niet alleen gelden voor leraren, maar voor al wie in contact staat met anderen, dus bijv. ook voor verkopers en verplegers. En er is de veronderstelling dat kenmerken die men op een bepaald ogenblik constateert, gedurende de hele (verdere) loopbaan aanwezig blijven en dus blijvend goed onderwijsgedrag garanderen. Tenslotte betekent de kwaliteit van het onderwijsgedrag vaststellen op basis van het oordeel van schoolleiders, inspecteurs, enz. dat men uitgaat van gangbare opvattingen terzake.

Welke opvatting over professionaliteit schuilt achter deze benadering? Zoals reeds gezegd wordt "professionaliteit" gelijkgesteld met de aanwezigheid van bepaalde persoonlijkheidskenmerken. Alhoewel de "vormbaarheid" van deze persoonlijkheidskenmerken niet uitdrukkelijk wordt ontkend, wordt in de literatuur niet gezocht naar methoden om kandidaat-leraren gewenste persoonlijkheidskenmerken bij te brengen. Men gaat er impliciet van uit dat ze stabiel zijn. Wel heeft men aandacht voor de ontwikkeling van instrumenten om de aanwezigheid van deze kenmerken te meten.

Recent spelen zich in ons omringende landen, met name in Nederland en in het Verenigd Koninkrijk, ontwikkelingen af die door sommigen worden geïnterpreteerd als een "revival" van deze benadering. In Nederland bijv. wil men mogelijkheden creëren om ook kandidaten die geen initiële opleiding tot leraar hebben gevolgd, in het onderwijs tewerk te stellen (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993, p. 86 en 87; Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1993, p. 25 - 30). Er wordt wel gepreciseerd dat het moet gaan om kandidaten die via een opleiding in het hoger onderwijs een vakinhoudelijke kennis hebben verworven. Dat zij ook over de nodige pedagogisch-didactische kwaliteiten beschikken, moet worden gegarandeerd via een nog uit te werken beoordelingsstelsel. Aan de ontwikkeling van een dergelijk beoordelingssysteem wordt dan ook heel wat aandacht besteed (zie o.a.: N. Verloop, 1994).

Betekent dit nu werkelijk een terugkeer naar een benadering waarin professionaliteit wordt gelijkgesteld met de aanwezigheid van bepaalde persoonlijkheidstrekken? Het is in elk geval een van de belangrijkste objecties tegen het Nederlandse plan. Alles hangt echter af van de inhoud van het nog uit te werken beoordelingsstelsel. Peilt men inderdaad naar de aanwezigheid van persoonlijkheidstrekken zoals die welke hierboven werden genoemd, dan is het antwoord positief. Uit enkele voorlopige voorstellen blijkt echter dat gedacht wordt aan criteria die betrekking hebben op concrete gedragingen van leraren. Dit wijst op een heel andere benadering, die als tweede zal worden besproken.

Het beheersen van deelvaardigheden

Deze tweede benadering komt voort uit wat Lowyck de "proces-produkt"-studies noemt (Lowyck, 1992, p. 4 - 6; 1994, p. 18 - 19). De centrale vraag is welke gedragingen van leraren (procesvariabelen) leiden tot leerwinst bij leerlingen (produktvariabelen). Ook hier gaat het om correlationeel onderzoek. Onder invloed van het behaviorisme in de psychologie wordt de complexe vaardigheid "onder-wijzen" opgesplitst in een aantal afzonderlijke deelvaardigheden. Met behulp van gesofisticeerde observatiesystemen werden dan concrete gedragingen geregistreerd die een uiting zijn van deze deelvaardigheden. De zestiger jaren, waarin deze benadering hoogtij vierde, zijn gekenmerkt door een geweldige verspreiding van observatiesystemen (Simon & Boyer, 1970). De meest bekende zijn die welke gaan over het verbale gedrag van leraren (zie bijv.: Amidon & Hunter, 1967; Flanders, 1966).

Uit deze onderzoekingen komen een aantal deelgedragingen van leraren naar voren die samengaan met hogere leerprestaties bij leerlingen. Ze gaan bijv. over de manier waarop een leraar een stuk leerstof uiteenzet, vragen formuleert, leerlingen een beurt geeft, enz. Uit een analyse van 50 studies komen Rosenshine en Furst (1973) tot negen kenmerken van effectieve gedragingen:

- helderheid van presentatie,
- afwisseling in de activiteiten,
- enthousiasme, uitgedrukt in houding, stemgebruik, gebaren, ...
- taakgerichtheid,
- kritische ingesteldheid (van de leraar),
- vermijden van negatieve kritiek
- aanleren van de criteria waarmee prestaties beoordeeld worden,
- geven van structuur (klemtonen leggen, samenvatten, op verbanden wijzen,...), en
- variëren van het cognitief niveau van vragen (bijv. reproduktieve vragen afwisselen met produktieve vragen).

Professionaliteit in deze benadering heeft te maken met het beheersen van de deelvaardigheden die samen de complexe vaardigheid "onderwijzen" constitueren. In tegenstelling tot de vorige benadering is hier wel plaats voor een opleiding. Die komt neer op het afzonderlijk trainen van deze deelvaardigheden in situaties die gekenmerkt worden door een sterke reductie tegenover het normale klasgebeuren. Er wordt geen volledige les gegeven, maar een klein stukje ervan, waarin de te trainen vaardigheid centraal staat (bijv. een stukje waarin veel vragen worden geformuleerd). Men werkt niet met een hele klas, maar met slechts enkele leerlingen. Bovendien nemen medestudenten vaak de plaats in van deze leerlingen. Dit soort trainingen is voldoende bekend als "micro-teaching"-oefeningen.

Ook op deze benadering kwam heel wat kritiek, o.a. omdat ervan uitgegaan wordt dat dezelfde deelgedragingen effectief zijn voor alle leerlingen en voor alle leerinhouden (Heath & Nielson, 1974). Er is de context waarin de onderzoekingen plaats vonden: bijna steeds gaat het om klassieke lessituaties, waarin de leraar doceert en vragen stelt. Gedragingen van leraren bij individueel en groepswerk werden niet bestudeerd. Er wordt ook geen rekening gehouden met de invloed van de omgeving op het gedrag

van leraren (zie verder). Wat de opleiding betreft, stelt men vast dat het beheersen van een reeks deelvaardigheden die horen bij effectief onderwijzen, nog niet garandeert dat iemand een goed leraar wordt. M.a.w., het geheel is meer dan de som van de delen. Of nog: de beheersing van deze deelvaardigheden moet geïntegreerd zijn in een totaal functioneren als leraar.

Maar de belangrijkste kritiek hangt samen met een typisch kenmerk van elke behavioristische benadering: er wordt alleen gekeken naar de uitwendig waarneembare aspecten van het gedrag. Een leraar kan bijv. in strijd met wat uit effectiviteitsstudies blijkt, bij het stellen van een vraag eerst de naam van een leerling noemen, en dan pas de vraag formuleren. Daarvoor kan hij goede redenen hebben: hij wil misschien een leerling die niet aandachtig is, terug bij het lesgebeuren betrekken. Dergelijke motieven, maar ook opvattingen en bekommernissen, die vaak verklaren waarom een leraar zich anders gedraagt dan als meest effectief naar voren wordt geschoven, worden echter principieel buiten beschouwing gelaten.

Anderzijds kan niet worden ontkend dat deze benadering een belangrijke ommekeer betekende inzake de professionaliteit van leraren. Voor het eerst werd immers gesteld dat iemand via opleiding een deskundig leraar kan worden. Ook de vaststelling dat in klassieke lessituaties bepaalde concrete gedragingen van leraren tot betere leerlingresultaten leiden dan andere, blijft in grote lijnen overeind. "Micro-teaching"-oefeningen nemen dan ook terecht nog steeds een belangrijke plaats in in de meeste lerarenopleidingen. Lerarenopleiders blijven ervan overtuigd dat een (aspirant-)leraar die er bijv. niet in slaagt vragen aan leerlingen op een adequate manier te formuleren, baat kan hebben bij dit soort activiteiten. Het komt erop aan deze trainingen zodanig op te zetten dat de boven genoemde kritieken worden ondervangen. Daartoe past men ze in in een meer integrerende benadering, die als vierde zal worden besproken. Eerst komt echter een derde visie aan bod, waarin de rol van de klas- en schoolomgeving de volle aandacht krijgt.

De rol van de omgeving

Onder invloed van de culturele antropologie had men vanaf de jaren zeventig aandacht voor de invloed van de klasomgeving op de leerlingen. De klas bleek van andere omgevingen te verschillen door kenmerken als multidimensionaliteit, simultaneïteit (er gebeuren voortdurend verschillende dingen tegelijk) en onvoorspelbaarheid. Men onderzocht de groepsdynamische processen, de emotionele aspecten van klasgroepen, de invloed van de klas op het zelfconcept van leerlingen en op hun intellectuele prestaties, enz. (Schmuck & Schmuck, 1980).

Analoog hiermee en onder invloed van de organisatiepsychologie groeide de belangstelling voor de invloed van de school en zelfs van het onderwijs als geheel op het gedrag van leraren. Men onderzocht het schoolklimaat, de rol van de schoolleider, de betekenis van het onderwijsbeleid. Daarbij wordt een onderscheid gemaakt tussen de "onmiddellijke" en de "bredere" professionele omgeving. De onmiddellijke professionele omgeving omvat de z.g. werkplaatscondities, d.w.z. de klas en de school waar de leraar zijn taken uitvoert.

De idee leeft dat via een beïnvloeding van de school als organisatie, de werking in de klas kan worden verbeterd (zie o.a. Fullan, Bennet & Rolheiser-Bennet, 1990) en de professionele ontwikkeling van leraren kan worden bevorderd (Vandenberghe, D'Hertefelt & De Wever, 1993; Clement, Staessens & Vandenberghe, 1993). Met "bredere" professionele omgeving bedoelt men dan het onderwijs als systeem. Er worden duidelijke verbanden gelegd tussen de wijze waarop dit functioneert en de zonet genoemde werkplaatscondities (zie o.a. Rosenholtz, 1989).

De centrale gedachte is dat iemand die in een stimulerende omgeving werkt, als het ware boven zijn niveau uitstijgt en beter presteert dan waartoe hij louter op grond van zijn eigen capaciteiten in staat is. Dit inzicht werd gebruikt om het functioneren van leraren te verbeteren. Binnen de school werden daartoe ondersteunende structuren opgericht. Voorbeelden zijn de klasseraden en vakwerkgroepen in het secundair onderwijs.

In het concept van professionaliteit dat bij deze benadering hoort, wordt dan ook veel belang gehecht aan het kunnen functioneren in dergelijke structuren. In de initiële opleiding moeten vaardigheden worden bijgebracht die leraren in staat stellen aan de werking van bovengenoemde organen te participeren. Voor de nascholing is de consequentie dat deze op de eerste plaats schoolgericht moet zijn. De term "schoolgericht" omvat echter twee aspecten die in wezen elkaars complement vormen.

Enerzijds gaat het om de omschrijving van de doelgroep van nascholingsinitiatieven. Idealiter gaat het niet om individuele leraren, maar om lerarenteams van scholen. Aan de basis hiervan ligt de nadruk die wordt gelegd op het functioneren van een school als organisatie en niet als een verzameling van individuen. Deze nadruk wordt ook weerspiegeld in de innovatievoorstellen die momenteel worden gepropageerd.

Anderzijds leert men uit de studie van innovatieprocessen dat een succesvolle implementatie van vernieuwingen een mutuele adaptatie veronderstelt van enerzijds de context waarin de implementatie plaats vindt aan de vernieuwing en anderzijds van de vernieuwing aan de context van implementatie. Anders geformuleerd: de school moet veranderen in functie van het innovatievoorstel dat men er wil implementeren, maar ook het innovatievoorstel zelf moet worden aangepast aan de specifieke kenmerken van de school waar het wordt geïmplementeerd. "Schoolgerichtheid" betekent dan dat in nascholingsinitiatieven dit proces van mutuele adaptatie intentioneel wordt ondersteund.

Samenvattend kan dus gesteld worden dat deze benadering, waarin de rol van de omgeving in het deskundig handelen van leraren centraal staat, een heel andere opvatting van professionaliteit meebrengt dan die waarin de aandacht gaat naar persoonlijkheidskenmerken of effectieve gedragingen. "Professionaliteit" wordt hier omschreven als het participeren aan de werking van het schoolteam met het oog op de zorg voor de kwaliteit van het onderwijs.

Cognities van leraren

In wat voorafgaat werden exemplarisch drie visies op deskundigheid van leraren beschreven. Bij elk van deze visies werden de consequenties voor de opleiding van leraren aangegeven. Uit deze beschrijvingen is gebleken dat ze alle drie ook nu nog het denken over en de praktijk van de lerarenopleiding beïnvloeden. En terecht. De vierde benadering doet dan ook geen afbreuk aan de verworvenheden van de drie vorige, maar tracht ze op een hoger niveau te integreren.

De nadruk ligt op cognitieve processen bij leraren. Leraren worden in deze benadering beschreven als verwerkers van informatie. Ze vervullen hun opdrachten in complexe situaties en ze moeten daarbij in staat zijn zich oordelen te vormen, problemen op te lossen en beslissingen te nemen (J. Lowyck, 1991). In deze bijdrage is het niet de bedoeling alle ontwikkelingen binnen deze benadering in kaart te brengen. Dit zou immers een uitvoerig onderzoek vergen. Wel zal worden getracht de essentie ervan weer te geven en de consequenties voor de opleiding van leraren te verduidelijken.

De centrale idee is dat het gedrag van leraren geen reactie is op een situatie waarmee ze worden geconfronteerd, maar op de manier waarop ze die situatie cognitief verwerken. Dit verwerken komt neer op interpreteren of betekenis geven. Zo kan het gedrag van een leerling die het lesverloop stoort, worden beleefd als een bedreiging van het eigen gezag als leraar. Maar dit zelfde gedrag kan ook worden beschouwd als een gevaar voor de beheersing van de leertaak waaraan wordt gewerkt. En tenslotte kan het ook als totaal onbelangrijk worden gezien. Hetzelfde geldt voor bijv. een innovatievoorstel waarmee men wordt geconfronteerd. De ene leraar ziet er een uitdaging in om zijn onderwijs meer aantrekkelijk te maken. Een ander interpreteert het als een bedreiging voor zijn autonomie. En nog een ander legt de klemtoon op de leerwinst voor zwakke leerlingen.

De wijze waarop leraren een incident in de klas, een innovatievoorstel, of een ander element uit een situatie waarmee zij te maken krijgen, interpreteren, kan sterk verschillen. M.a.w., deze interpretatie is gekleurd en de kleuring verschilt van leraar tot leraar. Een belangrijk deel van het onderzoek dat bij deze benadering hoort, is gericht op het identificeren van variabelen die deze kleuring beïnvloeden. Aansluitend hierbij vindt men in de literatuur begrippen als "bekommernissen", "onderwijsintenties", "subjectieve theorieën", "taakopvatting", "zelfbeeld", enz. Meestal worden ze samengevat onder de noemer "cognities". Het belang dat aan deze cognities wordt gehecht om het onderwijsgedrag van leraren te verklaren, is de reden waarom men het vaak heeft over een "cognitieve" benadering. De term "cognitief" wordt dan wel in een erg brede betekenis gebruikt: uit de opsomming hierboven en uit wat nog volgt, blijkt duidelijk dat vele van deze cognities een subjectief karakter hebben.

In een bijdrage als deze is het onmogelijk op elk van de genoemde begrippen en hun betekenis in te gaan. Daarom worden exemplarisch twee ervan nader toegelicht, nl. "bekommernissen" en "subjectieve theorieën".

Lerarenbekommernissen

De term "bekommernissen" ("concerns") werd voor het eerst geïntroduceerd door F. Fuller op het einde van de jaren zestig (Fuller, 1969; Fuller & Bown, 1975). Hij verwijst naar situaties, feiten, gebeurtenissen, waar men om bekommerd is, waar men vaak aan denkt, waar men mee begaan is. Fuller was lerarenopleider aan de University of Texas in Austin (U.S.A.). Een deel van de opleiding waarvoor zij verantwoordelijkheid droeg, was initieel. De rest werd gevolgd terwijl de deelnemers reeds in het onderwijs werkzaam waren. Dit gaf haar de mogelijkheid aspirant-leraren en beginnende leraren te volgen gedurende in totaal vijf jaar. Zij vroeg hen o.a. een logboek bij te houden waarin op regelmatige tijdstippen hun bekommernissen over hun toekomstige job werden geregistreerd.

Uit de analyse van deze logboeken leerde Fuller dat de meeste leraren drie types van bekommernissen vertonen. In het begin zijn ze vooral bekommerd om zichzelf. Voorbeelden van deze zelfbekommernissen zijn de vrees het gezicht te verliezen tegenover leerlingen of niet ernstig te worden genomen door ouders of collega's. Als alles goed verloopt, verminderen deze zelfbekommernissen na een zekere tijd en komt een ander type bekommernissen op de voorgrond. Leraren zijn dan vooral bekommerd om hun taak. Hoe een dictee organiseren? Of, hoe leerlingen in kleine groepen verdelen om hen aan specifieke leertaken te laten werken? De eigen persoon is minder in het geding en men verlangt advies over de oplossing van praktische problemen. Na nog een zekere tijd maakt dit type bekommernissen op zijn beurt plaats voor een derde. Leraren zijn dan begaan met de impact van hun handelen op de leerlingen. Vaak hebben ze gemerkt dat één leerling of een groep van leerlingen niet voldoende baat vindt bij de gevolgde manier van werken. Zij zoeken wijzigingen, waardoor die beter beantwoordt aan de specifieke kenmerken van die leerlingen. Fuller noemde dit "leerlingbekommernissen" of "impactbekommernissen".

Dit is echter slechts een globaal beeld. Zowel de types van bekommernissen als hun evolutie kunnen verschillen van de ene leraar tot de andere. Sommige leraren zijn van begin afaan bekommerd om hun impact op leerlingen. En zelfs leraren aan het einde van hun loopbaan kunnen bekommerd zijn om zichzelf. In elk geval is uit verschillende onderzoekingen in Vlaanderen en Nederland gebleken dat bekommernissen ontstaan vanaf de eerste keer dat aspirant-leraren in contact komen met hun toekomstig beroep, meestal in het begin van hun opleiding. En zij blijven bekommerd om bepaalde aspecten van hun beroep tot bij hun oppensioenstelling of zelfs later. De globale evolutie van een toestand waarin zelfbekommernissen overheersen, via een waarin taakbekommernissen de bovenhand halen, tot een waarin vooral impactbekommernissen voorkomen, wordt in grote lijnen bevestigd (Janssens, S., Brouns, S., Callens, B. & Verbercht, G., 1989; Janssens, S., 1989; Janssens, S., 1990; Janssens, S., Pittoors, K., & Robben, D., 1991).

Subjectieve onderwijstheorieën

Een ander concept dat in de cognitieve benadering van het onderwijsgedrag een centrale plaats inneemt, is "subjectieve onderwijstheorie". Subjectieve onderwijstheorieën zijn cognities, waarvan leraren zich niet of slechts gedeeltelijk bewust zijn, maar die wel via reflectie kunnen geëxpliciteerd worden. Omwille van hun aard noemt men ze ook vaak "impliciete" theorieën.

Een voorbeeld komt uit het proefschrift van Kelchtermans (1993). Tijdens een interview verklaart een leraar uit het basisonderwijs dat hijzelf, gedurende zijn eigen schoolloopbaan, te kampen had met minderwaardigheidsgevoelens en faalangst. Vanuit die ervaring kan hij nu nog steeds niet verdragen dat leerlingen worden gepest of uit de groep gesloten. Als hij op de speelplaats of in de klas iets in die aard ziet gebeuren, reageert hij onmiddellijk.

Dit voorbeeld maakt duidelijk hoe subjectieve theorieën ontstaan. Ze komen voort uit vroegere ervaringen en reflecties daarop, uit adviezen van collega's, zeker ook uit wat tijdens de opleiding is geleerd. Het voorbeeld maakt tevens duidelijk dat het gaat om een georganiseerd geheel van betekenissen, ervaringen en handelingen. Dit blijkt ook uit een tweede voorbeeld. Een andere leraar van een basisschool zegt dat hij vroeger geëxperimenteerd heeft met het werken in kleine groepen. Hij werd daar trouwens toe aangezet door het schoolhoofd en door onderwijsbegeleiders. Zijn ervaringen waren echter teleurstellend en hij kapte ermee. Nu is hij ervan overtuigd dat leerlingen van de basisschool nog niet rijp zijn om in kleine groepen te werken.

Dit tweede voorbeeld leert dat leraren situaties en gebeurtenissen op een eigen manier interpreteren. Dat is trouwens de reden waarom in deze bijdrage de term "subjectieve" theorieën wordt gekozen om dit fenomeen aan te duiden. Het gaat niet zozeer om zuivere kennis, maar om kennis die verweven is met veronderstellingen, overtuigingen, enz. Op die manier ontstaat een persoonlijk geïnterpreteerd en georganiseerd geheel. Deze interne organisatie is dan weer de reden om de term "theorie" te gebruiken: kennis, veronderstellingen en overtuigingen zijn opgenomen in een geheel dat, tenminste voor de persoon in kwestie, een zekere samenhang vertoont.

Belangrijk in deze context is de bijdrage die de opleiding levert tot het ontstaan en de ontwikkeling van subjectieve theorieën. Een groot deel van de opleidingsactiviteiten is gericht op het verwerven van inhoudelijke kennis van de vakken waarin men onderwijsbevoegd wil worden, van inzichten inzake de didactiek van deze vakken en de algemene vakken en van een bredere pedagogische deskundigheid. Lerarenopleiders veronderstellen gemakkelijk dat de inzichten die zij aanbieden, door hun studenten worden aanvaard en geïntegreerd in hun persoonlijke manier van functioneren. M.a.w., zij veronderstellen dat die inzichten ook de subjectieve theorie van de aspirant-leraren worden.

De hierboven gegeven omschrijving van "subjectieve theorie" suggereert echter reeds dat dit niet noodzakelijk het geval is. Eerst is er de vaak foute veronderstelling dat de boodschap die de opleiders willen meegeven, door hun studenten correct en volledig wordt opgevangen. Verder hebben studenten reeds een schoolloopbaan achter de rug

BEST COPY AVAILABLE

en hebben ze zo heel wat indrukken over de manier waarop onderwijs in mekaar zit en hoe het zou moeten. De in de opleiding aangebrachte kennis wordt met deze reeds aanwezige indrukken geconfronteerd. Bovendien krijgen ze tijdens hun stages te maken met mentoren die ook niet altijd denken zoals in het opleidingsinstituut wordt voorgehouden. Belangrijk zijn tenslotte de ervaringen die aspirant-leraren opdoen: zij ondervinden bijv. dat wat ze in het opleidingsinstituut geleerd hebben, in de praktijk van het onderwijzen niet altijd werkt. Of ze ervaren dat ze alleen staan wanneer ze willen handelen volgens deze inzichten.

Het gevolg is dat studenten sommige kennisinhouden uit de opleiding anders interpreteren dan de bedoeling was. Van een aantal inhouden zien ze de relevantie voor de praktijk niet in: die worden verworpen. Andere worden slechts gedeeltelijk in de eigen manier van functioneren geïntegreerd. De kans bestaat zelfs dat studenten zelfs opvattingen ontwikkelen die regelrecht ingaan tegen wat in de opleiding wordt voorgehouden. Hieruit blijkt dat de relatie tussen de inzichten die in de opleiding worden doorgegeven en de subjectieve theorieën van leraren vrij complex is. En de mechanismen die werden beschreven gelden niet alleen voor de initiële opleiding, maar evenzeer voor inhouden uit de nascholing.

Consequenties voor de opleiding

Tot daar een summiere beschrijving van twee concepten die in een cognitieve benadering van lerarengedrag worden gehanteerd om het cognitief functioneren van leraren in kaart te brengen. Welke consequenties kunnen daar voor de opleiding uit getrokken worden? Grosso modo kan men twee richtingen uit. De eerste houdt in dat men rechtstreeks inwerkt op de cognities zelf. "Professionaliteit" wordt dan opgevat als het hebben van de "juiste" cognities en de opleiding moet deze bijbrengen. Dit kan best geïllustreerd worden voor de bekommernissen van leraren.

Uit de evolutie die in de hoger geciteerde onderzoekingen werd vastgesteld, blijkt dat bepaalde types van bekommernissen (leerling- of impactbekommernissen) meer voorkomen bij ervaren leraren en andere (zelf- en taakbekommernissen) meer bij aspriranten en beginnende leraren. Dat dit beeld gevonden wordt over een groot aantal leraren heen en dat de individuele evolutie sterk kan afwijken, doet hieraan geen afbreuk. Fuller had het dan ook over "rijpe" en "minder rijpe" bekommernissen (Fuller, 1970, 1974). Ook al gaat het hier om vooral beschrijvende categorieën, de inhoud van de verschillende types suggereert dat het niet om het even is welke bekommernissen een leraar vertoont. Leerlingen hebben er belang bij dat leraren niet blijven hangen in een overmaat aan zelfbekommernissen, maar "doorgroeien" tot een toestand waarin ook impactbekommernissen duidelijk naar voren komen. Initiële opleiding en nascholing van leraren moeten deze evolutie bevorderen.

Dit kan op verschillende manieren. Een leraar helpen loskomen uit een overmaat aan zelfbekommernissen kan door hem succeservaringen te laten opdoen. Men kan erop letten dat hij alleen belast wordt met opdrachten die hij werkelijk aankan (hem bijv. niet de moeilijkste groep leerlingen geven, of hem extra wapenen voor bepaalde taken).

Of men kan bij een nabespreking de nadruk leggen op wat goed gaat en niet op eventuele tekorten. Leraren met veel taakbekommernissen kan men praktische richtlijnen voor hun handelen geven, enz.

Voor wat subjectieve theorieën betreft, kan deze gedachtengang veel moeilijker worden aangehouden omdat men niet beschikt over een indeling of een gradatie van "minder wenselijke" naar "meer wenselijke" categorieën. Toch zou men ook subjectieve theorieën rechtstreeks kunnen proberen te beïnvloeden. Dit kan bijv. door het aanbieden van kennisinhouden die een bijsturing van reeds aanwezige overtuigingen beogen, of door de betrokkenen in situaties te brengen waar ze ervaringen opdoen die ingaan tegen reeds aanwezige ideeën.

Zowel voor het rechtstreeks beïnvloeden van bekommernissen als van subjectieve theorieën geldt dat men vooraf een duidelijk beeld moet hebben van wat reeds leeft bij de betrokken leraren. Omdat op dat punt grote interindividuele verschillen kunnen optreden, zal ook de eventuele beïnvloeding sterk moeten worden geïndividualiseerd. Ter illustratie: tussenkomst als het geven van praktische adviezen over de te volgen werkwijze kan zeer nuttig zijn voor een leraar met overwegend taakbekommernissen. Een leraar met vooral zelfbekommernissen kan door dergelijke interventie echter gesterkt worden in de overtuiging dat "hij het niet goed doet". In plaats van hem over zijn zelfbekommernissen heen te helpen, wordt hij erin bevestigd.

Een alternatief voor het rechtstreeks inwerken op aanwezige cognities bestaat erin dat men de betrokken leraar zijn evolutie zelf in handen leert nemen. Daarbij wordt dan een beroep gedaan op metacognitieve kennis en vaardigheden. "Metacognitieve kennis" verwijst naar inzichten over het eigen cognitief functioneren; met "metacognitieve vaardigheden" bedoelt men het vermogen om op basis van deze kennis, het eigen cognitief functioneren te sturen. "Professionaliteit" wordt dan gelijkgesteld met het beschikken over metacognitieve kennis en vaardigheden over het eigen functioneren als leraar. De opleiding moet de ontwikkeling daarvan op zich nemen.

Dit kan bijv. worden gerealiseerd door een tweesporensysteem voor de begeleiding van praktijkoefeningen en stages (Janssens, 1994). Men kan een onderscheid maken tussen een "werkbegeleiding", waarin de uitvoering van onderwijstaken centraal staat, en een "leerbegeleiding" die de nadruk legt op de evolutie in het cognitief functioneren. Het aspect "werkbegeleiding" wordt in de meeste opleidingen nu reeds gerealiseerd: het gaat om geven van aanwijzingen bij het voorbereiden van een les, het bijwonen en nadien bespreken van stagelessen, enz. In een leerbegeleiding kan aan aspirant-leraren gevraagd worden op regelmatige tijdstippen (bijv. elke twee maanden, of bij het einde van een stageperiode, ...) een verslag te maken. Dit verslag gaat niet over het gepresteerde werk: dan zou het immers bij de werkbegeleiding horen. De betrokkenen moeten reflecteren over het eigen cognitief functioneren bij deze stage-activiteiten. Begrippen die een adequate reflectie mogelijk maken, zoals "bekommernissen" en "subjectieve theorieën", maar ook "zelfbeeld", "taakopvatting", ..., moeten vooraf worden aangeleerd.

Deze "leerverslagen" worden besproken met een staflid van het opleidingsinstituut dat instaat voor leerbegeleiding. Deze persoon moet een bijzondere deskundigheid hebben

in het op gang brengen en begeleiden van reflectie bij anderen. M.a.w., het gaat om een expertise die niet vanzelfsprekend bij alle docenten aanwezig is. Omdat via deze leerbegeleiding een langdurig leerproces wordt beoogd, is het wenselijk voor elke student een vaste leerbegeleider aan te stellen. Als men opleidingsinstituten ook een taak geeft in de aanvangsbegeleiding van beginnende leraren, kan men de samenwerking met deze leerbegeleider doortrekken in het eerste jaar van de uitoefening van het beroep. Nadien zou deze systematische reflectie op het eigen cognitief functioneren kunnen geïntegreerd worden in bijv. jaarlijkse verslagen die door elke leraar worden gemaakt en die aan bod komen in functioneringsgesprekken.

Slotbedenking

In het begin van deze bijdrage werd de vraag gesteld wat men in initiële opleiding, aanvangsbegeleiding en nascholing onder deskundigheid van leraren verstaat. In het antwoord werd verwezen naar verschillende opvattingen die in de loop van deze eeuw naar voren zijn gebracht. Daarvan werden er vier exemplarisch besproken, die een invloed hebben op de manier waarop ook nu nog leraren worden opgeleid en die elk een eigen visie reflecteren. Zo werd deskundigheid van leraren achtereenvolgens geïnterpreteerd als (1) de aanwezigheid van bepaalde stabiele persoonlijkheidskenmerken, (2) het beheersen van deelvaardigheden die samen de complexe vaardigheid onderwijzen constitueren, (3) het participeren aan de werking van een schoolteam en (4) het sturen van het eigen cognitief functioneren op basis van metacognitieve kennis en vaardigheden.

In de inleiding tot het onderdeel "Cognities van leraren" werd gesteld dat deze vierde benadering een integratie beoogt van de drie vorige. Deze bewering kan exemplarisch worden verduidelijkt voor de tweede benadering, waarin de beheersing van deelvaardigheden van de complexe vaardigheid "onderwijzen" centraal staat. In een cognitieve benadering gaat het erom dat leraren reflecteren op hun eigen functioneren. Daarbij kan men tot de conclusie komen dat men een bepaalde deelvaardigheid van onderwijzen minder beheerst dan wenselijk is en op basis daarvan beslissen aan een training in deze deelvaardigheid deel te nemen.

De meerwaarde van een dergelijke inpassing in een cognitieve aanpak is dubbel. Enerzijds krijgt de (aspirant-)leraar de mogelijkheid om zijn ontwikkeling zelf in handen te nemen. Als hij deelneemt aan een vaardigheidstraining, is het omdat hij zelf vindt dat hij daar nood aan heeft. Anderzijds kan worden ingespeeld op de interindividuele verschillen en op de diversiteit van situaties waar leraren werken. Immers, welke trainingen worden gekozen uit het aanbod kan verschillen van de ene (aspirant)-leraar tot de andere, en dit in functie van zelf vastgestelde leerbehoeften en van de specificiteit van de school en de klas.

Een gelijkaardige argumentatie kan worden opgebouwd voor de derde benadering, die de rol van de omgeving accentueert. Voor de eerste, die professionaliteit gelijkstelt met de aanwezigheid van bepaalde persoonlijkheidskenmerken, kan het ook, maar men moet dan wel aanvaarden dat deze kenmerken via reflectie door de betrokkene kunnen gekend worden en dat ze "vormbaar" zijn (zie hoger).

Toch kan niet ontkend worden dat de inpassing in een cognitieve aanpak de aard van de eerdere benaderingen verandert. Dit heeft te maken met het feit dat ze teruggaan op stromingen die niet met een cognitieve aanpak onder één noemer te brengen zijn. Anders geformuleerd, een vaardigheidstraining die wordt opgezet voor (aspirant-)leraren die zelf oordelen de betreffende vaardigheid onvoldoende te beheersen, heeft een ander karakter dan een vaardigheidstraining die deel uitmaakt van een lerarenopleiding op behavioristische grondslag. De stelling dat een cognitieve benadering de integratie van eerdere benaderingen toelaat, gaat dus in dit opzicht niet volledig op.

Summary

In this contribution, "professionalism" is conceived of as "expertness". The main question is what expertness means for the initial training of student teachers, for the support of beginning teachers and for the in-service training of teachers. In the literature of the last decades, different approaches can be distinguished. Four of them are discussed. Expertness of teachers is successively described as (1) the presence of stable personality characteristics, (2) the mastery of partial skills which together constitute the complex skill "teaching", (3) the participation in the work of a school team, and (4) the steering of the own cognitive functioning by the teacher himself, based on metacognitive knowledge and skills. A proposal to implement this fourth approach in the practical training of student teachers, is discussed more extensively.

Correspondentieadres: S. Janssens, K.U.Leuven, Pedagogisch Instituut, Vesaliusstraat 2, 3000 Leuven, België

Literatuur

Amidon, E., & Hunter, E. (1967). *Improving teaching. The analysis of classroom verbal interaction.* New York: Holt, Rinehart and Winston.

Clement, M., Staessens, K., & Vandenberghe, R. (1993). De professionele ontwikkeling van leerkrachten gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. *Pedagogisch Tijdschrift, 18,* 12 - 32.

Commissie toekomst leraarschap van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Een beroep met perspectief. De toekomst van het leraarschap.* S.l.: Commissie Toekomst Leraarschap van het M.O.W.

Dean, J. (1991). *Professional development in school.* Milton Keynes - Philadelphia: Open University Press.

Flanders, N.A. (1966). *Interaction analysis in the classroom. A manual for observers.* University of Michigan: School of Education.

Fullan, M.G., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, R. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership, 47,* 8, 13 - 19.

Fuller, F. (1969). Concerns of teachers: developmental conceptualization. *Educational Research Journal, 6,* 2, 207 - 226.

Fuller, F. (1970). *Personalized education for teachers. An introduction for teacher educators.* Austin: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.

Fuller, F. (1974). A conceptual framework for a personalized teacher education. *Theory into practice, 13,* 2, 112 - 122.

Fuller, F., & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.) (1975). *Teacher Education*. (47th Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago: The University of Chicago Press, 25 - 52.

Getzels, J.W., & Jackson, P.W. (1963). The teacher's personality and characteristics. In N.L. Gage (Ed.) (1963). *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally.

Heath, & Nielson (1974). The research basis for performance-based teacher education. *Review of Educational research, 44*, 4, 463 - 484.

Janssens, S., Brouns, S., Callens, B., & Verberght, G. (1988). De evolutie in de bekommernissen van aspirant-leerkrachten gedurende hun opleiding. In S. Janssens, J.J. Peters en G. Tistaert (Eds.)(1988). *Leraar als beroep*. (Bijdragen aan de Onderwijsresearch, nr. 24.) Amsterdam - Lisse: Vereniging voor Onderwijsresearch - Swets & Zeitlinger.

Janssens, S. (1989). *Concerns of student teachers: development during the pre-service period*. (Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1989.) Leuven: Catholic University of Leuven, Research Center for Teacher Education.

Janssens, S. (1990). *What are student teachers concerned about? An empirical study with some implications for teacher training*. (Paper presented at the occasion of the study-visit of representatives of universities of Central and Eastern European countries, organized by the Association for Teacher Training in Europe (A.T.E.E.), Leuven, June 6th, 1990 and March, 18th, 1991. Leuven: Catholic University of Leuven, Research Center for Teacher Education.

Janssens, S., Pittoors, K., & Robben, D. (1991). An evaluation of the teacher training in Belgium. A confrontation between the actual situation and a "personalized" teacher education. (Paper presented at the Fifth Conference of the International Study Association on Teacher Thinking at the University of Guildford (U.K.), September 1991.) Leuven: Catholic University of Leuven, Research Center for Teacher Education.

Janssens, S. (1994). The work of the R.I.F.-subnetworks as a contribution to teacher training. In S. Janssens & R. Loly (Eds.) (1994). *Report of the R.I.F. - European Symposion '93 of the network of Teacher Training Institutions. Rapport du R.I.F. - Symposion '93 Européen du Reseau d'Institutions pour la Formation des Enseignants*. Leuven - Liège: K.U. Leuven, Academisch Vormingsinstituut voor Leraren - Institut Supérieur Pédagogique Libre.

Kelchtermans, G. (1993). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. (Doctoraatsproefschrift.) Leuven: K.U. Leuven, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.

Kelchtermans, G. (1994). Recent European research on teacher education and professional development. In S. Janssens & R. Loly (Eds.) (1994). *Report of the R.I.F. - European Symposion '93 of the network of Teacher Training Institutions. Rapport du R.I.F. - Symposion '93 Européen du Reseau d'Institutions pour la Formation des Enseignants*. Leuven - Liège: K.U. Leuven, Academisch Vormingsinstituut voor Leraren - Institut Supérieur Pédagogique Libre.

Lowyck, J. (1991). Uitvoering van onderwijs door leerkrachten. *Onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Samsom, H.D., Tjeenk Willink.

Lowyck, J. (1992). *Teaching and teacher training*. (Tekst van een "key-note address" op de E.C.C.R.-conferentie aan de Universiteit van Twente.) Leuven: K.U. Leuven, Centre for Instructional Psychology and Technology.

Lowyck, J. (1994). Teaching effectiveness: an overview of studies. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 19*, 1, 17 - 25.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. (1993). *Vitaal leraarschap*. S.l.: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Pratte, R., & Rury, J. (1991). Teachers, professionalism, and craft. *Teachers College Record, 93* (1), 59 - 72.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace. The social organization of schools*. New York - London: Longman.

Rosenshine B., & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study training. In R.M. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 122 - 183). Chicago: Rand McNally.

Ryans, D.C. (1970). *Characteristics of teachers. Their description, comparison and appraisal: a critical study*. Washington: American Council on Education.

Schmuck, R.A., & Schmuck, P.A. (1980). Groepsprocessen in de klas. In A.G. Vroon, S.E.M. Everwijn e.a., *Handboek voor de onderwijspraktijk*. Deventer: Van Loghum Slaterus.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

 BEST COPY AVAILABLE

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass.

Simon, A., & Boyer, E.G. (Eds.) (1970). *Mirrors for behavior: an anthology of classroom observation instruments.* Philadelphia: Research for Better Schools.

Vandenberghe, R., D'Hertefelt, M., & De Wever, H. (1993). Schools as implementors of an externally proposed improvement program. In F. Kievit & R. Vandenberghe (Eds.) (1993). *School culture, school improvement and teacher development.* Leiden: D.S.W.O. Press.

Verloop, N. (1994). *Een beoordelingsstelsel voor docenten. Mogelijkheden en moeilijkheden.* (Tekst voor de Tweede Studieconferentie over ontwikkelingen in het leraarsberoep en de lerarenopleidingen in Nederland en Vlaanderen, gehouden te Wolfheze op 8 en 9 juni 1994 in het kader van het Gent 2 - akkoord.) Brussel - Zoetermeer: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs - Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.6 Lerarenopleiding
Swidoc trefwoorden:
professionalisering
loopbaan
schoolorganisatie

Ped. T. 19 (1994), nr. 5/6, p. 439-456

Herwaardering van de professionaliteit en de pedagogische opdracht

C.A. KLAASSEN

Samenvatting

Bij de hernieuwde aandacht voor de betekenis van het onderwijs voor de ontwikkeling van normen,waarden, burgerschap en burgerzin verdient met name de docent de nodige aandacht. in dit artikel staat de vraag centraal wat betekent de pedagogische opdracht voor de zelfopvattingen de taakuitoefening van de docent? Bij de beantwoording van deze vraag wordt een onderscheid gemaakt in vijf dimensies van professionaliteit. Aan de hand van theorie en onderzoek wordt achtereenvolgens stilgestaan bij de vakinhoudelijke, de didactische, de organisatorische, de pedagogische en de reflexieve professionaliteit. Specifieke problemen betreffende normen en waarden worden besproken in de context van de post-moderne of laat-moderne maatschappij. Het artikel wordt afgesloten met de wijze waarop de uitgebreide professionaliteit van docenten bevorderd kan worden.

De ontwikkeling van waarden- en normenbesef, van burgerschap en burgerzin staat de laatste tijd weer hoog op de politieke en onderwijsbeleidsagenda. Van het onderwijs wordt verwacht dat het een bijdrage levert aan de noodzakelijk geachte ontwikkeling van waarden en normen (Ritzen,1991). Opmerkelijk is dat deze aandacht voor de pedagogische opdracht van het onderwijs ook verwachtingen wekt ten aanzien van de (re-) professionalisering van het docentschap. Deze hernieuwde opdracht zou een bijdrage kunnen leveren aan de verhoging van het aanzien van de professie en docenten kunnen stimuleren tot een nieuw professioneel elan (Lisman,1991).In deze bijdrage zullen wij stilstaan bij de vraag: wat betekent de pedagogische opdracht nu voor de zelfopvatting en taakuitoefening van de docent? Wij zullen deze vraag trachten te beantwoorden in het kader van een meer omvattende beschouwing over de professionaliteit van de docent. De pedagogische opdracht snijdt namelijk diverse professionaliteitsdimensies van het docentschap aan. Bij de vraag naar de betekenis van de docent voor de ontwikkeling van normen en waarden bij leerlingen is het onder andere van belang te kijken naar de opvattingen van docenten en deze te beschouwen tegen de achtergrond van de aard en wijze waarop docenten gesocialiseerd zijn. Over deze aspecten is empirisch gezien tot op heden relatief weinig bekend. Het is in dit verband opmerkelijk dat de huidige aandacht voor normen en waarden niet voortvloeit uit empirisch onderzoek. Er is nauwelijks evaluatie-onderzoek voorhanden dat de constatering zou rechtvaardigen dat 'het schort aan waarden en normen in het onderwijs' of dat het onderwijs in dit opzicht tekort zou schieten zoals een aantal aangezochte deskundigen in Nederland heeft gemeend. Het vragen om meer aandacht voor waarden en normen geschiedt dus niet, zoals men zou verwachten, op basis van empirische kennis van wat er feitelijk in de scholen gebeurt aan morele vorming.In dit artikel zullen wij allereerst ingaan

op het waardenprobleem waarmee de pedagogische professionaliteit geconfronteerd wordt in een als 'postmodern' of ook wel als 'laat-modern' aangeduide tijdsfase. Daarna worden de eisen besproken die de pedagogische opdracht van het onderwijs stelt aan de professionaliteit en het professionele handelen van docent(en). Omdat de pedagogische opdracht niet alleen een aangelegenheid van individuen is maar de gehele institutie school als morele gemeenschap betreft, wordt vooral ook ingegaan op de professionaliteit in brede zin. Dit betekent dus ook veel aandacht voor de samenhang tussen het individuele handelen en de schoolcultuur en -organisatie. Aan het slot van deze bijdrage wordt nader ingegaan op de wijze waarop de professionaliteit van de docent bevorderd kan worden met het oog op de pedagogische opdracht.

Waarden en normen als opdracht in een 'postmoderne tijd'

Tot de maatschappelijke functie van het onderwijs behoort ook het tot ontwikkeling brengen van waarden- en normbesef bij de leerlingen. Zowel voor het functioneren van de samenleving als voor de voorbereiding van leerlingen op hun deelname aan het maatschappelijk leven en voor de individuele ontplooiing van leerlingen is de vorming in waarden en normen, naast het aanleren van kennis en vaardigheden van groot belang (vgl. Jungbluth & Klaassen,1973). Over de wijze waarop aan deze zogenaamde 'pedagogische opdracht' van de school vorm en inhoud gegeven kan worden, lopen de meningen uiteen. Waarden en normen vormen een complex gebied van persoonlijke zingeving, van principes die het leven en samenleven van mensen betekenis geven (waarden) en regels die het tussenmenselijk verkeer in goede banen leiden (normen). Het publieke debat over de taak van het onderwijs in deze steekt - wanneer wij de historie overzien - regelmatig de kop op in tijden van morele crisis en verdwijnt dan weer voor een bepaalde tijd. Het werk van de socioloog en pedagoog Durkheim aan het einde van de vorige eeuw is daarvan een markante uitdrukking (vgl. Durkheim, 1963; Klaassen, 1981). Een eeuw geleden wees hij reeds op de morele oorzaken en consequenties van de toenemende autonomie van het individu en beschouwde dit proces in de context van het secularisatie-verschijnsel. Honderd jaar later en weer aangekomen bij een 'fin de siècle' zien we dat het door Durkheim reeds gemelde proces zich doorgezet heeft, maar dat de toenemende aandacht voor het individuele subject in de huidige 'postmoderne' tijd samengaat met een toenemende relativering van de betekenis van instanties als gezin, sociale klasse, politiek, rolpatronen, kerk- en buurtgemeenschap. Met de geleidelijke erosie en verandering van deze traditionele kaders gaat een zekere fragmentering en pluralisering van waarden gepaard (Beck,1992). Het individu kan veel minder gemakkelijk dan vroeger terugvallen op vastliggende waardenstelsels, maar wordt gedwongen zelf aan de slag te gaan, zich een eigen identiteit te creëren en de eigen persoonlijke levensloop te plannen en te organiseren (Giddens,1991). Het individu moet meer dan vroeger voor wat betreft zingeving en betekenisverlening te rade gaan bij uiteenlopende en conflicterende tradities waarmee het in verschillende sociale contexten geconfronteerd wordt. Het individu, de leerling, moet meer dan vroeger zichzelf een wereld construeren door zich te positioneren in een pluriform geheel van opvattingen, waarden en handelingsalternatieven (Klaassen,1993). Het postmoderne denken - hoe heterogeen en in zichzelf contradictoir het ook moge zijn (vgl. Featherstone, 1988) - kan ons inziens beschouwd worden als een nuttige theoretische achtergrond

voor de problemen rond de actuele invulling van de pedagogische opdracht en de eisen die dit stelt aan de professionaliteit van docenten (Bauman,1993). Deze denkrichting plaatst vraagtekens bij het in de Westerse cultuur dominante uitgangspunt van de universele geldigheid van onze waarden en kennis (Harvey,1990). De boodschap van het postmodernisme wordt niet door iedereen als prettig ervaren. Het stelt de verlich tingsidealen van vrijheid en rationaliteit ter discussie. Het ontkent de mogelijkheid van het kennen van 'waarheid' en het bestaan van 'waarheid'. Het fundament van het waardenonderwijs komt hiermee ter discussie te staan (Bauman,1991). Het postmoderne denken stelt radicale en kritische vragen bij onze gebruikelijke denkwijzen, culturele legitimaties en Westerse cultuurmodellen die kenmerkend zijn voor de sociale conditie die wij 'moderniteit' noemen (Habermas,1987; Turner,1991). Het acht zich niet langer meer gebonden aan de beelden van vooruitgang en geschiedenis als lineaire processen. Het accent ligt daarentegen op discontinuïteit, differentiatie en desintegratie. In plaats van de moderniteitsnadruk op totaliteit en rationaliteit gaat de belangstelling uit naar specifieke gebeurtenissen en locale geschiedenissen. Het tekent bezwaar aan tegen het etnocentrisme van het Westerse denken en het waardensysteem dat 'de' geschiedenis gelijkstelt met de verworvenheden van de Europese beschaving en het continue proces van technische en wetenschappelijke verandering gelijkstelt aan 'vooruitgang'. Het plaatst vraagtekens bij de overheersing van de rationaliteit en bij de dominantie van de mens over de natuur. Het maakt ons alert op de dominante situatiedefinities van geprivilegieerde groepen en richt de aandacht op de pluriformiteit, contingentie en ambivalentie in de maatschappij. Ook het onderwijs en de daarin werkzame docenten zien zich daarmee geconfronteerd (Aronowitz & Giroux,1991). Uit een aantal oriënterende gesprekken met docenten in het voortgezet onderwijs is bij ons de indruk naar voren gekomen dat zij vrij onzeker zijn voor wat betreft morele waarden en de toe te passen werkwijzen in de morele vorming. Zij lijken niet erg geïnteresseerd te zijn in de zogenaamde 'character training' waarbij het leren van concrete normen en het 'voorleven' van deze normen veel aandacht krijgt. Uit buitenlands onderzoek is bekend dat veel docenten meer geporteerd zijn voor methoden van 'waarden-verheldering' waarbij de eigen normen en waarden niet op de voorgrond mogen treden. Waarschijnlijk vloeit de voorkeur voor deze methoden mede voort uit de didactisch aantrekkelijke kanten ervan (vgl. Raths, et al.1978). In theoretisch en educatief opzicht zijn er vele vraagtekens bij deze methoden te plaatsen (vgl. Klaassen,1994). Adequater lijkt de methode van waarden-communicatie die leerlingen stimuleert om zich op een systematische wijze bezig te houden met de juistheid van een moreel oordeel (Van der Ven, 1985). Leerlingen moeten leren gefundeerde keuzen te maken zonder dat er sprake is van vrijblijvendheid. Gezien het postmoderne karakter van de huidige samenleving kan men zich afvragen of leerlingen gebaat zijn bij arbitraire overwegingen en methoden die het ethisch relativisme eerder stimuleren dan bevragen. In de publieke discussie over de pedagogische opdracht van de school worden hoge verwachtingen gehecht aan de mogelijke bijdrage van het onderwijs aan het 'herstel' van normen en waarden. Afgezien van het feit dat dit een sociaal-instrumentele opvatting is die uitgaat van de 'maakbaarheid' van de samenleving moet het insisteren op de pedagogische opdracht ook in een historische context geplaatst worden. In de afgelopen decennia is er in de onderwijsbeleidsdiscours weinig of geen aandacht geweest voor deze 'franje' van het onderwijs (Klaassen, 1993a). In de loop der jaren heeft de 'instrumentele rationaliteit' in het denken en handelen met betrekking tot het onderwijs de overhand gekregen en lijkt de doel-rationaliteit en het pedagogische

aspect in het zelfbeeld van de docent(e) steeds verder naar de achtergrond verdwenen (Vanderhoeven, 1992). De instrumenteel gerichte vakdocent(e), geconfronteerd met 'de nieuwe leerling' heeft niet alleen te lijden van het verlies aan maatschappelijk aanzien, maar staat dikwijls ook met lege handen waar het de pedagogisch-sociale kwalificaties betreft.

De betekenis van de pedagogische opdracht voor docenten, schoolcultuur en -organisatie

Het voorleven van waarden en normen door het optreden, de gedragsuitingen en opvattingen van de docent(e) kan de leerlingen stimuleren in hun sociale en morele ontwikkeling. Iedere oud-leerling kent wel een docent(e) die in dit opzicht een zekere voorbeeldfunctie gehad heeft. Wil een docent(e) een leerling hulp bieden bij diens waardenontwikkeling, dan is het belangrijk dat leerling en docent(e) zich met elkaar kunnen identificeren. Een sfeer van wederzijds vertrouwen is daarbij onontbeerlijk. Waarden en normen zijn niet zomaar leerbaar of overdraagbaar, maar behoeven een pedagogische context waarbij vertrouwen ontvangen en vertrouwen schenken centraal staan en waarin waarden en normen door leerlingen ingevoeld en nageleefd kunnen worden. Van docenten veronderstelt deze benadering een duidelijke mate van leerlinggerichtheid en een gedegen eigen normen- en waardenbesef. Slechts dan kunnen leerlingen op een professioneel-pedagogische wijze begeleid worden op hun weg naar zelfredzaamheid en zelfverantwoordelijk handelen.

Bij de stimulering van waarden en normen gaat het dus niet alleen om instrumentele zaken zoals het bij leerlingen ontwikkelen van 'thinking skills' en het leren argumenteren. Aan de docent(e) worden ook speciale eisen in de attitudinale sfeer gesteld. Er wordt bijvoorbeeld bij het stimuleren van de waardenontwikkeling van leerlingen een beroep gedaan op het empathisch vermogen van de docent. Ook moet de docent de bereidheid en geneigdheid hebben om leerlingen daadwerkelijk de ruimte te geven voor perspectiefwisseling in morele discussies. Docenten moeten niet alleen de technieken beheersen die verbonden zijn met de pedagogische professionaliteit zoals het leiden van een bespreking over morele dilemma's. Zij moeten ook in staat zijn de waardenproblematiek op een pedagogisch verantwoorde manier in het onderwijs te brengen. Zij moeten met andere woorden het ijzer weten te smeden als het heet is. Dat wil zeggen wanneer zich in de klas, school of bredere samenleving een moreel dilemma in een concrete setting (niet artificieel) aandient.

Zij moeten dan in staat zijn om zo'n dilemma in de reële maatschappelijke context te ontdekken, te genereren en te bespreken. Dit is een aspect van de pedagogische professionaliteit dat nauw verbonden is met wat wij hierna de 'reflexieve' professionaliteit zullen noemen.

Behalve de pedagogische basishouding van de docenten is ook het schoolklimaat belangrijk voor de morele vorming van leerlingen (Kohlberg,1985). De school die bewust en systematisch werk wil maken van vorming in waarden en normen dient ook in zekere mate een 'welzijnsschool' te zijn met sterk persoonlijkheidsvormende doelstellingen, evenementen, regels en gebruiken. Kohlberg ziet de morele cultuur van de school

als institutie als "a bridge between moral judgment and moral action" (1981). Qua sociaal klimaat dient de school zo ingericht te worden dat bij de leerlingen bijvoorbeeld verantwoordelijkheid en gemeenschapszin, respect voor anderen en tolerantie gestimuleerd worden (verg. bijvoorbeeld Fend, 1977 en Van der Linden & Klaassen, 1991). Daartoe is een intensieve en voortdurende bezinning nodig op de waarden die men als schoolteam centraal acht en uit wil dragen onder andere via de van die waarden afgeleide normen of gedragsregels. Power,Higgens en Kohlberg (1989) hebben geprobeerd de morele schoolcultuur te ontwikkelen tot een 'just community'. Met dit laatste wordt de ontwikkeling bedoeld van een school tot een morele gemeenschap van hoge kwaliteit. In Nederland wordt door Brugman en collega's (1994) onderzoek verricht naar de morele cultuur van scholen in het voortgezet onderwijs. Daarbij richten zij zich op de vraag hoe het morele klimaat wordt waargenomen door leerlingen (vergelijk ook Jennings en Kohlberg,1983). De morele cultuur van een school verwijst naar de normen, waarden en betekenissystemen die de leden van de school delen. De bezinning op de waarden die men als schoolteam onderschrijft dient gepaard te gaan met een daarop georiënteerde professionalisering van de omgangsvormen door de docenten van het schoolteam. Deze laatste aspecten maken deel uit van de vormgeving van de pedagogische of levensbeschouwelijke identiteit van de school.

Een belangrijke voorwaarde voor een goede invulling van de pedagogische professionaliteit is dat docenten zelf vinden dat de morele opdracht deel uitmaakt van hun professionaliteit. Empirisch onderzoek moet uitmaken in hoeverre hierover consensus bestaat. Natuurlijk zijn er docenten die menen dat de pedagogische opdracht niet tot hun rol behoort. De uitspraak "ik ben docent en geen therapeut of maatschappelijk werker" geeft dit met enige overdrijving duidelijk weer. Voorzover docent en gesocialiseerd en georiënteerd zijn op het model van de 'restricted professionality' (Hoyle,1975) schieten zij tekort voor de vervulling van de pedagogische opdracht. Dit model verwijst naar het type docent dat zich autonoom opstelt en de sleutel tot goed onderwijs alleen ziet in degelijk vakonderwijs. De 'restricted professional' is vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch georiënteerd. De alledaagse beroepsuitoefening in de klas staat centraal en er is slechts een beperkte betrokkenheid op andere dan lesgevende activiteiten. De morele vormingsaspecten vallen vrijwel buiten dit perspectief.

Een belangrijke conditie om te voldoen aan de pedagogische opdracht van de school is de voortdurende bezinning op en de gereflecteerde inrichting van de professionele cultuur en organisatie van de school. Daarvoor is een bepaald type docent nodig, namelijk een die gericht is op wat Hoyle aanduidt met 'extended professionality'. Dit duidt op een docent die een gezamenlijk schoolbeleid nuttig en noodzakelijk acht. Het gezamenlijk nadenken, overleggen en besluiten met betrekking tot de vakinhoudelijke doelen en de vakoverstijgende doelen van de school wordt erg belangrijk gevonden. Dit type docent is geneigd om klasse- gebeurtenissen te relateren aan het beleid en de doelen van de school. De professionele samenwerking wordt benadrukt en men is gericht op het functioneren als lid van de schoolorganisatie. Met het oog gericht op de implementatie van morele vorming in het onderwijs zal het laatste type professionaliteit aangesproken moeten worden.

Vijf dimensies van professionaliteit

Professionaliteit van docenten is te omschrijven als het geheel van attitudes van docenten ten opzichte van hun werk en de kennis en vaardigheden waarover zij beschikken (Hoyle, 1980). De hiervoor genoemde indeling in twee typen van professionaliteit, de beperkte en de uitgebreide, is eigenlijk voor een analyse van de betekenis van de pedagogische opdracht te grofmazig. Bovendien is zij te zeer toegesneden op het aspect van de organisatorische professionaliteit. Daarnaast moet worden opgemerkt dat beide elkaar niet hoeven uit te sluiten. Knoers (1994) wijst er terecht op dat de aandacht van de docent voor de klas, de vakinhoudelijke en vakdidactische oriëntatie, geïncludeerd moet zijn in de aandacht voor de school. Dit betekent dat de docent over meer dan alleen onderwijsgevende kwaliteiten dient te beschikken. Voortdenkend op deze constatering zouden wij aan het beroepsbeeld van de docent een vijftal dimensies van professionaliteit willen onderscheiden die tesamen het beeld van de uitgebreide 'professional' vormen:

A. De vakinhoudelijke professionaliteit
B. De didactische professionaliteit
C. De organisatorische professionaliteit
D. De pedagogische professionaliteit en
E. De reflexieve professionaliteit.

Wij zullen deze dimensies van professionaliteit hieronder met name bespreken vanuit het gezichtspunt van de pedagogische opdracht van het onderwijs. Daarbij zal duidelijk worden dat de pedagogische opdracht van het onderwijs konsekwenties heeft voor alle genoemde dimensies en de gehele professionaliteit en het professionele handelen van de docent(e) betreft en niet beperkt kan blijven tot de pedagogische professionaliteit in strikte te zin.

Ad A

De vakinhoudelijke professionaliteit heeft betrekking op de vakbekwaamheid van de docent(e) qua leerstof. Daarbij gaat het niet alleen om kennis en inzicht betreffende de onderwijsinhouden, maar ook om de legitimering daarvan.

Inzicht in de verschillende curricula en onderwijsconcepties, de daarbij gemaakte keuzen, alsmede de belangen en opvattingen die daarbij in het geding zijn, behoren ook daartoe. De vakinhoudelijke professionaliteit van docenten wordt momenteel geconfronteerd met een aantal fundamentele vragen. Niet alleen is er het probleem van de waardengeladenheid van de leerstof en de vraagtekens die vooral buiten het onderwijs in de 'peer groups' en de media gezet worden bij de validiteit van veel schoolse leerstof. Postmoderne tendenties en processen als secularisering en erodering van waardenstelsels werken ook door op de inhoud van het vormingsaanbod. Daarnaast is er het voortdurende vraagstuk van de leerstofselectie dat de docent(e) bij een toenemende leerplandruk parten speelt,.Maar ook nieuwe inzichten over leren van leerlingen stellen de vraag naar wat een valide aanbod is (kennis als gereedschap) en welke inhoudelijke (en didactische) eisen bijgevolg aan de docent(e) gesteld moeten worden (ARO,1994).

Verwacht wordt dat steeds minder de traditionele 'schoolse' kennis centraal zal komen te staan. Onder invloed van diverse (postmoderne) maatschappelijke ontwikkelingen komt de nadruk meer te liggen op het leren van probleemoplossende inzichten en strategieën. Het 'leren leren' in cognitieve en affectieve zin en het leren probleemoplossen, die overigens altijd wel een plaatsje in het onderwijs hebben gehad, lijken nu sterk aan betekenis te winnen. Zij stellen nieuwe eisen aan de vakinhoudelijke professionaliteit van docenten die in het algemeen anders gesocialiseerd zijn.

Inzicht in de waarden en normen die op een expliciete of impliciete wijze in het onderwijsaanbod aanwezig zijn, behoort ook tot de vakinhoudelijke component van de professionaliteit. Natuurlijk beseft menig docent(e) dat in elk onderwijsleer-proces waarden en normen een rol spelen, maar een meer diepgaand en systematisch inzicht in het waardenbetrokken c.q. identiteitsgevoelige karakter van de leerstof is veelal afwezig. In de opleiding van docenten ontbreekt bovendien nog grotendeels een systematische vorming in normen en waarden.

Ad B

Bij de didactische professionaliteit wordt meestal in eerste instantie gedacht aan het aspect van het directe didactische handelen, dat wil zeggen het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van onderwijs-leerprocessen. Naast de kennis en vaardigheden betreffende het instructiegedrag en de technische controle van het leerproces zijn ook houdingen en opvattingen in deze van belang zoals kwaliteitsbewustzijn en effectiviteitsbewustzijn. Het doelstellingenbewustzijn ten aanzien van de morele socialisatie van de leerlingen verdient in dit verband ook genoemd te worden.

Ten aanzien van de didactische professionaliteit van de docent doen zich belangrijke veranderingsprocessen voor. Niet alleen op het gebied van de morele vorming. 'Nieuwe' onderwijsdoelen als het 'leren leren' en het 'zelfstandig leren' en het 'leren probleemoplossen' stellen andere eisen aan de didactiek en methodiek. Leren leren als doelstelling impliceert bijvoorbeeld dat docenten de leerlingen het gereedschap aanreiken om zelf te leren selecteren, ordenen en een leertraject uit te zetten. Leerlingen moeten in staat worden gesteld om zelfstandig voortdurend verder te kunnen leren. Bij het metacognitief leren door leerlingen gaat het om het zelf vaststellen van de doelen, het maken van een planning, het controleren tijdens de uitvoering en het achteraf evalueren (Boekaerts & Simons,1993). Het gebruik weten te maken van verschillende methoden en strategieën om leerlingen zover te krijgen dat deze leerdoelen gerealiseerd worden, vormt een belangrijk aspect van de didactische component. Hetzelfde geldt voor het weten aan te sluiten bij de individuele leerstijlen van leerlingen.

Belangrijk zijn ook de metacognitieve vaardigheden op het gebied van de morele vorming zoals in de methode van waardencommunicatie geleerd worden. Waarden en normenproblemen worden daarbij van allerlei kanten bezien en worden in een communicatief proces systematisch bevraagd. Centraal staan vragen als welke waarden zijn nastrevenswaard, welke normen verdienen geldingskracht en welke gevolgen heeft een en ander voor ons handelen. Leerlingen wordt systematisch geleerd de in het geding zijnde levens- en wereldbeschouwelijke opvattingen, gevoelens en overwegingen te toetsen. Daarbij draait het om de argumenten. Via het systematisch bespreken van morele

dilemma's wordt getracht leerlingen een stapje verder te brengen naar een hoger niveau van moreel oordelen. Deze methode stimuleert evenzeer het 'leren denken' als de waardenontwikkeling van de leerlingen. Tegelijk stellen methoden als deze speciale en hoge eisen aan de didactische professionaliteit van de docenten.

Verschillende factoren zijn van invloed op de ontwikkeling van de didactische professionaliteit van docenten. Niet alleen kennis en vaardigheden zijn van belang, maar bijvoorbeeld ook de doelmatigheidsverwachting. Hiermee wordt bedoeld het geloof dat docenten al dan niet hebben dat zij het leren van leerlingen kunnen beïnvloeden door het op een bepaalde wijze organiseren en uitvoeren van de onderwijsactiviteiten (Imants & De Brabander, 1992). Verbetering van de didactische professionaliteit van docenten is onder andere afhankelijk van de schoolsetting. Door het stellen van gemeenschappelijke doelen, door samenwerking en het geven van wederzijdse hulp en raad en door voortdurende evaluatie en feedback kan de oriëntatie op verbetering van de didactische professionaliteit gestalte krijgen.Voor de implementering van de pedagogische opdracht in de school zijn deze empirisch vastgestelde factoren van eminent belang. Scholen kunnen in meer of mindere mate op deze verbetering van didactische kennis en vaardigheden en dus op het leren van docenten gericht zijn (vergelijk Rosenholtz, 1989). Aspecten van de organisatorische professionaliteit, zoals het aansporen tot verbetering door collega's en schoolleiding en het geven van concrete feedback door collega's onderling spelen hierbij een belangrijke rol.

Ad C

De organisatorische professionaliteit stelt eisen en verwachtingen aan het docentschap die liggen op het niveau van het functioneren in de schoolorganisatie. Van de scholen en de daarin participerende 'professionals' wordt in toenemende mate verwacht dat zij een eigen onderwijs- en vormings- beleid ontwikkelen. Als gevolg van deregulering verkrijgen scholen een grotere mate van autonomie. Dit betekent dat een zelfstandig beleid gevoerd moet worden met betrekking tot de inrichting van het onderwijs, gegeven landelijk opgestelde eindtermen. Voor wat betreft de aan denominatie en pedagogische identiteit verwante doelen zal de school een eigen 'vormingsbeleid' moeten voeren, waarbij de reflectie en het overleg van docenten onderling en in het schoolteam een belangrijke rol zullen spelen. Het hiervoor beschreven type van de 'restricted professionality' is zoals vermeld niet geschikt om de pedagogische opdracht vorm te geven omdat het bij deze opdracht vooral gaat om het samengaan van individueel professioneel handelen en het creëren van een moreel klimaat in de school als institutie. Dit vergt een gezamenlijke inspanning van schoolteam en schoolleiding en doet een nadrukkelijk beroep op onderlinge samenwerking en collegialiteit. Een democratische interne organisatie van de school vormt een belangrijke voorwaarde en kenmerk van de 'just community approach' op dit gebied (verg. Power, 1993).

Het streven moet gericht zijn op de totstandkoming van een eigen schoolklimaat of -cultuur gebaseerd op overeenstemming in opvattingen van docenten en schoolleiding waardoor de school een eigen identiteit krijgt en als eenheid naar buiten en naar binnen kan opereren. Aan het schoolklimaat of de schoolcultuur kunnen volgens onderzoek verschillende dimensies onderscheiden worden (vergelijk Anderson, 1982). Hiervoor is al gewezen op de morele cultuurdimensie van de schoolorganisatie. Daarnaast zijn

echter ook de opvattingen en gezamenlijke reflectie over samenwerking en kwaliteitszorg van belang. Met de te verwachten toenemende concurrentie tussen scholen zal het streven naar kwaliteits- en rendementsverbetering van de school meer op de voorgrond treden. Scholen zullen daarop afgerekend (gaan) worden door de verschuiving van input- naar output-controle door de overheid. Bij de financiering van scholen zal steeds meer gelet (gaan) worden op de resultaten c.q. prestaties. Niet alleen aan het schoolmanagement (Sleegers,1991), maar ook aan de docenten stellen deze ontwikkelingen hoge eisen voor wat betreft hun organisatorisch functioneren en professionaliteit (Sleegers & Klaassen,1994). Van docenten worden onder andere vak-overstijgende of extra-functionele kwalificaties verwacht als flexibiliteit, veranderingsbereidheid en samenwerkingsbereidheid. In organisatorisch opzicht wordt van de individuele docent(e) een oriëntatie op de uitgebreide professionaliteit verwacht. Dit roept de vraag op naar de realiteitswaarde van deze verlangens die gepaard gaan met de pedagogische opdracht. Kan de indeling van Hoyle in 'restricted' en 'extended professionality' ook teruggevonden worden in de empirie? Helaas zijn er maar weinig Nederlandse onderzoeken naar docentenopvattingen en -gedrag die specifiek op deze materie ingaan. In een in 1972 gepubliceerd representatief onderzoek naar de taak van de leraar in het voortgezet onderwijs is op een gedifferentieerde wijze aandacht besteed aan de opvattingen van docenten ten aanzien van de doeleinden van het onderwijs, de verhouding leraar-leerlingen, de kwaliteiten die nodig zijn voor een goede taakvervulling en ten aanzien van de plaats in de schoolorganisatie.(ITS,1972) De 2938 onderzochte docenten vertoonden qua opvatting een spreiding over een continuüm met aan de ene pool 'object-gerichte' docenten en aan de andere pool 'subject-gerichte' docenten. Uit dit onderzoek kwam toen naar voren dat slechts een beperkt aantal docenten georiënteerd is op de 'restricted professionality'. Object-gerichte docenten vertonen een houding waarin de functie van het onderwijs vooral wordt gezien als kennisoverdracht., het aanleren van kennis en vaardigheden gericht op de beheersing van een vak. Het onderwijs is weinig aangepast aan de individuele ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen. Het is weinig geïntegreerd met andere vakgebieden en het wordt gezien als een strict individuele opgave van leerlingen (verg.Klaassen & Pouwels,1973). Docenten met deze 'object-gerichte' opvattingen zullen waarschijnlijk veel moeite hebben met de pedagogische opdracht van het onderwijs en de daarmee verband houdende eisen en gedragsverwachtingen als een spanningsveld ervaren.

Hoyle's opvatting van uitgebreide professionaliteit komt empirisch in sterke mate terug in het in 1973 gepubliceerde ITS-onderzoek naar de taak van de leraar in het voortgezet onderwijs. Slechts een kleine minderheid van de docenten(11%) bleek twee decennia terug 'object-georienteerd' te zijn. In meerderheid (60%) bleken de onderzochte docenten 'subject-georiënteerd' te zijn en de overige docenten bleken zich in dit opzicht in een tussenpositie te bevinden. In de empirisch vastgestelde 'subject- gerichte' houding van docenten kwam naar voren dat deze het vormingsproces vooral zien als een middel voor de ontwikkeling van meer algemene of sleutelkwalificaties zoals 'problem-solving', samenwerking en zelfstandigheid. De te verwerven kennis of vaardigheid wordt daarbij van secundair belang geacht. Het aandacht besteden aan algemene en maatschappelijke vraagstukken wordt belangrijk geacht. Het onderwijs moet aangepast zijn aan de individuele ontwikkelingsmogelijkheden van de leerlingen. Belangrijk vindt men ook

dat het onderwijs afgestemd is op andere vormingsdoelen dan de cognitieve ontwikkeling alleen en dat het tenslotte zoveel mogelijk in de vorm van samenwerking wordt gegeven. Subject-gerichtheid,zoals hier omschreven en onderzocht, kan gezien het voortgaande worden opgevat als een voorwaarde voor een gerichte vorming in waarden en normen door de docent(e). Deze voor de pedagogische opdracht belangrijke doelopvattingen van docenten blijken in sterke mate samen te hangen met het schooltype waarin men werkzaam is; met dien verstande dat met de stijging van het opleidingsniveau van de school door de docenten minder belang wordt gehecht aan de persoonsontwikkeling van de leerlingen en meer nadruk wordt gelegd op de beheersing van de leerstof. In het bovenstaande is de nadruk gelegd op de opvattingen en oriëntaties van docenten. Het onderscheid tussen beperkte en uitgebreide professionaliteit duidt echter ook op een verschil in taakuitoefening. Beperkte professionals zullen door hun primaire oriëntatie op het dagelijkse werk in de klas hun werk hoofdzakelijk definiëren in termen van lesgevende activiteiten. Met het oog op de pedagogische opdracht is dit een te 'smalle' benadering. Docenten met een uitgebreide professionaliteit daarentegen zullen hun werk meer definiëren in termen van lesgebonden en niet-lesgebonden activiteiten. Voor realisering van de pedagogische opdracht is zo'n brede taakuitoefening van belang omdat het bewuste pedagogische handelen op het terrein van de morele vorming ondersteund moet worden door een bewuste leerling- en waardengeöriënteerde inrichting van de schoolcultuur en de schoolorganisatie. Uit het onderzoek van Van Gennip en Pouwels (1993) naar docenten in het secundair onderwijs komt naar voren dat tweederde van de docenten taken of functies verricht die gericht zijn op begeleiding van leerlingen (mentor, klasse- docent en dergelijke). Dit is dus naast de begeleiding die tot de normale les- of onderwijstaak behoort. Voor de pedagogische opdracht van de school is het relevant dat docenten niet alleen leerling- of subject- gericht werken, maar ook het welzijn van de leerlingen serieus nemen. In deze zin zijn deze gegevens indicatief en bemoedigend. Slechts vijftien procent van de ondervraagde docenten getuigt daadwerkelijk van een beperkte professionaliteit. De overige gaan in de richting van de uitgebreide professionaliteit. Voor het basisonderwijs en het (voortgezet) speciaal onderwijs komen Helderman & Spruit(1993) tot de bevinding dat op het gebied van de leerlingbegeleiding 29% van de docenten in het basisonderwijs actief is en 43% in het (voortgezet) speciaal onderwijs. Ook in deze vormen van onderwijs is slechts een minderheid van de docenten te karakteriseren als een beperkte 'professional'.

Ad D
Bij de pedagogische professionaliteit gaat het om wat Lisman (1991) 'de morele missie' van het docentschap noemt. Deze is volgens hem gericht op persoonlijkheidsvorming en gemeenschapsvorming. Diverse elementen zijn daarbij te onderscheiden zoals de aandacht voor de leefwereld, het leren, de persoonlijke ontwikkeling en de problemen van leerlingen - het oog hebben voor de verschillen tussen leerlingen-, de bevordering van een moreel klimaat in de school en de actieve en expliciete bevordering van waardenontwikkeling bij de leerlingen. Docenten moeten in het kader van deze professionaliteit kennis en inzicht hebben in verschillende vormen van morele vorming zoals waardenoverdracht, waardenverheldering, waardencommunicatie.

Inzicht in deze vormingsmodellen moet echter gerelateerd worden aan het ontwikkelingsproces dat leerlingen doormaken op dit gebied(Snik,1991). Dit om te voorkomen

dat bepaalde vormingsmodellen hetzij verabsoluteerd (waardenverheldering) of in alle gevallen als taboe verklaard worden (waardenoverdracht). Voor zeer jonge kinderen die aan het begin van hun morele en sociaal-kognitieve ontwikkeling staan is het overdrachtsmodel onontkoombaar. Indoctrinatie van oudere leerlingen door een eenzijdige overdracht van de ' old bag of virtues' (Kohlberg) is een geheel ander verhaal en volgens velen een laakbaar 'educatief' proces. De docent moet met andere woorden zijn didactisch handelen weten af te stemmen op de morele ontwikkeling van leerlingen. Het 'wegen' van waarden en het nadenken over wat, hoe en wanneer moreel verantwoord is moet in dit perspectief vooral ook gezien worden als een 'richtdoel' van de morele vorming. De 'meta-vaardigheden' die daarvoor nodig zijn komen pas na verloop van tijd tot volle ontplooiing wanneer leerlingen ook op andere gebieden leren kritische vragen te stellen. De pedagogische dimensie van de professionaliteit, stelt hoge eisen aan de toerusting en begeleiderstaak van docenten. Het is niet voldoende dat de docent zelf een gereflecteerd moreel bewustzijn bezit. Ook is het niet voldoende dat de docent de eigen waarden en normen weet te relateren aan de eigen levens- of wereldbeschouwelijke visie. Docenten moeten ook inzicht hebben in de sturende werking die waarden en normen hebben voor het professionele handelen van zichzelf en collega-docenten.

Ad E

De reflexieve professionaliteit duidt op de geneigdheid en bereidheid om de eerder genoemde aspecten van professionaliteit voortdurend in onderlinge samenhang te doordenken en daarbij de sociale, economische, politieke en culturele condities waaronder het onderwijs plaatsvindt, te betrekken. In actuele discussies over onderwijsinnovatie, de opleiding en beroepsuitoefening van docenten wordt dikwijls gesproken over de docent(e) als 'a reflective practitioner' (Schön,1983). Dit betekent dat het belang van het (leren te) reflecteren duidelijk wordt ingezien. De Jong en Korthagen (1989) hebben erop gewezen dat reflecteren door de docent opgevat moet worden als het bezig zijn "structuur aan te brengen in zijn perceptie en zijn situatie, zijn wijze van handelen" of met het veranderen van deze structuren. In de hier bedoelde vorm van professionaliteit gaat het ons echter niet alleen om de (her-) structurering van de perceptie van praktijk-(betrokken) ervaringen, maar ook om het plaatsen en reflecteren van praktijksituaties en handelingen in een bredere sociale context (Popkewitz, 1987). Wanneer de reflexie vooral gericht is op de eigen schoolspecifieke situatie en overwegend a-theoretisch is in de benadering van onderwijskundige thema's dan zouden wij in navolging van het onderzoek van Nias (1989) willen spreken van een 'bounded professionality'. De component van de reflexieve professionaliteit is niet slechts bedoeld om het functioneren in de klas te optimaliseren. Het eigen functioneren en het schoolgebeuren wordt daarenboven in een bredere setting geplaatst met inbegrip van de doelstellingen, opvattingen, waarden en normen die in die bredere maatschappelijke context gelden.

Ook Giesbers en Bergen (1992) achten dit laatste een belangrijk kenmerk van de uitgebreide professionaliteit. Deze docenten plaatsen de micro-situatie van hun klas in de bredere meso- en macrocontext van school en maatschappij. In verband met de dimensie van de reflexieve professionaliteit zijn ook nog een aantal andere kenmerken die Giesbers en Bergen noemen van belang. De uitgebreide 'professional' houdt ook de professionele literatuur bij; participeert aan nascholing ook wanneer die een theoretisch

aspect van het docent-zijn betreft en beschouwt het geven van onderwijs als een rationele kunde.

Docenten dienen zich bewust te zijn van hun eigen professionele oriëntatie. De reflexieve professionaliteit vraagt om het in samenhang doordenken van een groot aantal aspecten van het docentschap (Giroux,1988) en ook om de reflectie op de relaties tussen de vier eerder genoemde componenten van professionaliteit. Shulman (1987) heeft met zijn conceptualisering van 'pedagogical content knowledge' al eerder gewezen op het belang van het doordenken van dergelijke relaties. Hij beperkte zich daarbij tot de 'pedagogische inhoudskennis' die opgebouwd wordt door het op elkaar betrekken van vakkennis, algemene pedagogische kennis en kennis van de leerlingen. Kennis van organisatie-doelen en -kenmerken van de school en de schoolcultuur dienen echter eveneens aan de betreffende reflectie onderworpen te worden, wil er sprake zijn van een 'reflective practitioner'. Maar ook de maatschappelijke oriëntatie maakt een belangrijk onderdeel uit van de reflexieve professionaliteit van de docent(e). Onderwijs is immers niet slechts een pedagogisch-didactische opgave, maar ook een maatschappelijke of beleidsopgave welke geconfronteerd wordt met tal van maatschappelijke problemen en processen. Daarom is het belangrijk dat docenten openstaan voor en zich bezinnen op het onderwijsbeleid op macro-niveau, het schoolbeleid, de onderwijsinnovaties, de maatschappelijke positie en betekenis van het docentschap en meer in het algemeen externe ontwikkelingen van sociale, economische, politieke en culturele aard.

De pedagogische opdracht en de bevordering van de pedagogische professionaliteit in de school

Ter beantwoording van de vraag op welke wijze de pedagogische professionaliteit van docenten bevorderd kan worden is het gewenst een onderscheid te maken in de socialisatie die plaatsvindt tijdens de beroepsuitoefening en de daaraan voorafgaande pre-service socialisatie in de docentenopleiding. De socialisatie die zich op de werkplaats afspeelt, geschiedt grotendeels via processen van informeel leren (verg. Nieuwenhuis & Onstenk,1994). Empirisch onderzoek wijst uit dat zich in de school allerlei geplande en ongeplande leerprocessen bij docenten voordoen waardoor deze zich professioneel kunnen ontwikkelen (Darling-Hammond,1990). In deze deels latente, deels manifeste leerprocessen door en in de arbeid verwerven en veranderen docenten hun opvattingen over bijvoorbeeld leren, de persoonlijkheid of de kennisoverdracht. Ook door van buitenaf komende onderwijsinnovaties worden docenten voortdurend gesocialiseerd. Wat dit laatste betreft is er de afgelopen decennia een duidelijk technologisch georiënteerde rationaliteit op de voorgrond getreden. Effectiviteits-, meritocratisch en rendementsdenken hebben gefungeerd als inspiratie- en legitimatiebron van een reeks van onderwijskundige ontwikkelingen die erop gericht zijn om het proces en het product van het onderwijs efficiënter en effectiever te maken door het onderwijs in 'meetbare' competenties onder te brengen. Standaardisering en rationalisering van het onderwijs geschiedde bijvoorbeeld door modularisering en het formuleren van de curriculuminhoud in eindtermen. Daar waar bijvoorbeeld de stimulering van waarden in het geding is en er dus sprake is van problemen met betrekking tot de 'meetbaarheid' wordt er in dit denkmodel al

gauw gesproken van discutabele of 'controversiële onderwijsdoelstellingen'(Doddema-Winsemius & Hofstee,1987).

Voor het beroepsbeeld en de zelfervaring van docenten betekent het middel-rationele karakter van de beleids- en innovatie-discours niet alleen de ervaring van een verdere fragmentering en opsplitsing van de professionele arbeid van de docent maar ook een zekere 'uitholling' van traditionele professionele taken ('deskilling')(vgl. Lauder & Yee,1987). Deze ervaring berust vooral op een toenemende scheiding tussen het 'uitdenken' en het 'uitvoeren' van taken in de afgelopen decennia. Anderzijds treedt er ook weer een zekere reprofessionalisering op onder invloed van nieuwe eisen of hernieuwde aandachtsgebieden zoals de pedagogische opdracht van de school en de toenemende aandacht voor 'teacher- empowerment'(Brandt,1989). Bedoeld is het betrekken van docenten bij hun eigen professionele leven door hen de macht toe te kennen te participeren in de besluitvorming. De schoolleiding speelt hierbij uiteraard een belangrijke rol (Schein,1985). Uit onderzoek van Sleegers (1991) blijkt dat scholen verschillen qua beleidsvoerend vermogen en dat deze verschillen in belangrijke mate bepaald worden door uiteenlopende participatie van docenten aan de besluitvorming. In verschillende visies op onderwijsinnovatie gaan schoolverbetering en de professionele ontwikkeling van docenten hand in hand (Fullan & Hargreaves,1992). Deze gelijktijdigheid en tegenstrijdigheid van de- en reprofessionaliseringsontwikkelingen zouden wel eens een mogelijke oorzaak kunnen zijn van de veel geconstateerde negatieve gevoelens van ervaren belasting en overvraging. Maar daarnaast speelt ongetwijfeld ook de gesignaleerde onzekerheid en onduidelijkheid mee die kenmerkend is voor de postmoderne conditie(vgl. Hargreaves,1994).

Vroegere socialisatie-ervaringen, neergeslagen in de persoonlijke biografie, blijken volgens onderzoek van belang voor de professionaliteit en professionele ontwikkeling van docenten (Kelchtermans, 1993). De persoonlijke kenmerken worden echter gevormd en zelfs versterkt door een continue interactie met de steeds veranderende context waarin docenten werken (Clement, Staessens & Vandenberghe,1993). Docenten moeten zich als gevolg van de steeds wijzigende eisen en omstandigheden voortdurend (her-) bezinnen op hun professionaliteit. Zij moeten met andere woorden voortdurend zelfregulerend hun eigen professionele handelen bijstellen. De school wordt daardoor steeds meer een 'learner-centered culture' voor alle participanten (Lieberman,1992). De condities in het werk en de werkomgeving beinvloeden de professionele oriëntaties, het professionele handelen en de professionele ontwikkeling van docenten, zo blijkt uit diverse onderzoeken (Fullan,1991; Nias et al.,1989; Rosenholtz,1985). Met name de professionele samenwerking tussen docenten en collegialiteit lijken bevorderend te zijn voor de ontwikkeling van zowel docenten als voor de school als geheel. Onderzoek laat zien dat de cultuur of het schoolklimaat een belangrijke voorwaarde is voor deze professionele samenwerking (Hargreaves & Dawe,1990; Staessens,1990). In een dergelijk(e) cultuur of klimaat is er sprake van een patroon van professionele relaties tussen docenten waarbij waarden als openheid, vertrouwen en ondersteuning een belangrijke rol spelen (Nias et.al. 1989; Rosenholtz,1989).

Ook in de (initiële) opleiding voor docenten kan de pedagogische professionaliteit bevorderd worden. Aanstaande docenten moeten in hun opleiding bewust gemaakt

worden van het feit dat een docent(e) meer is dan overdrager c.q. ontwikkelaar van kennis en vaardigheden en dat ieder onderwijsleerproces te maken heeft met waarden en normen. Tijdens de opleiding moeten aanstaande docenten leren reflecteren over de pedagogische dimensie van het docentschap. Daarbij is het van belang om alle verschillende dimensies van de professionaliteit aan te spreken met als sluitstuk de reflexieve professionaliteit zoals hierboven beschreven. In de opleiding moeten aanstaande docenten erop gewezen worden dat docenten in hun beroepsuitoefening ook regelmatig geconfronteerd worden met morele dilemma's die verbonden zijn met hun werk. Om een voorbeeld te geven: Een leerling beklaagt zich bij een leraar dat zijn collega Willems zo slecht lesgeeft. Deze leraar staat nu voor het dilemma dat hij vindt dat hij de collega's niet kan afvallen, maar anderzijds staat hij ook voor het leerlingenbelang. Behalve dit type morele dilemma's moet ook nagedacht worden over dilemma's die eigen zijn aan het schoolvak dat men gaat doceren. Op deze wijze kunnen aanstaande docenten aan de hand van concrete praktijk-betrokken cases leren school-gerichte morele dilemma's te bespreken en morele discussies te leiden met behulp van systematische richtlijnen. Daarnaast verdient ook het verborgen curriculum een duidelijke plaats te krijgen in het curriculum van de lerarenopleiding. Docenten dienen zich bewust te worden van de verschillende elementen van het verborgen curriculum en van de latente wijze waarop dit normen en waarden overdraagt en steeds weer bevestigt (Klaassen, 1992). Via het verborgen curriculum worden de onderwijsdeelnemers continu geconditioneerd in waarden en normen. Ook de docent(e) vormt een belangrijke bron van de latente socialisatie waaraan leerlingen bloot staan. Niet alleen door de voorbeeldfunctie die gegeven is met het fungeren als 'role-model' voor de leerlingen, vormt de docent(e) een belangrijke spil in de latente morele socialisatie van leerlingen (vergelijk Giroux & Purpel,1983). Ook door het functioneren als 'doorgeefluik' dat onvermijdelijk de onderwijsinhouden van het officiële curriculum kleurt, kan de docent(e) laten blijken welke waarden hij of zij belangrijk acht.

Afzonderlijke aandacht verdient ook de rolopvatting van de docent(e), met name de pedagogische kant van het docentschap. Daarnaast moeten aanstaande docenten kennismaken met voorbeelden van lessen over morele kwesties. Zij moeten leren verschillende vormen van waardenonderwijs te onderscheiden en te evalueren. Zij moeten kennismaken met meer cognitieve en meer affectieve benaderingen en met de verschillende inzichten over morele ontwikkeling (Piaget, Kohlberg, Gilligan) en zich bezinnen op de morele dimensies van het school- en klasse- klimaat.

Op deze wijze kunnen docenten voorbereid worden op hun pedagogische opdracht. Tegelijkertijd wordt het 'leren denken' over waarden verder ontwikkeld en wordt via een bewust gereflecteerde rolopvatting en de inrichting van een gereflecteerd schoolklimaat tevens een ogenschouwelijke basis gelegd voor de morele ontwikkeling van leerlingen.

Summary

Now that there is a renewal of interest in the rôle that education can play in the development of norms, values and citizenship it is to the teacher's professionalism in particular that attention should be paid. The key question in this article is: How does the pedagogical assignment of education fit in with the teacher's (personal) conception of his/her task?

Answering this question one should distinguish five dimensions of professionalism. On the basis of theory and research the consequences will be considered of the pedagogical assignment of education for the content knowledge, the didactical approach, the organizational behaviour, the moral aspects of schooling and the intellectual competence of teachers.

The specific problems concerning norms and values will be discussed in the context of post-modern or late-modern society. The article will be concluded with a suggestion about the way in which the extended professionalism of teachers can be stimulated.

Correspondentieadres: C.A. Klaassen, Vakgroep Onderwijskunde, Montesdsorilaan 3, 6525 HR Nijmegen, Nederland

Literatuur

Adviesraad voor het Onderwijs. (1994). *Ruimte voor Leren.* Utrecht: ARO.

Anderson, C. (1982). The Search for Schoolclimate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*

Aronowitz S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education.* Minneapolis-Oxford: University of Minnasota Press.

Bauman, Z. (1991). *Modernity and Ambivalence.* Oxford-Cambridge: Blackwell.

Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics.* Oxford-Cambridge: Blackwell.

Beck, U.(1992). *Risk Society. Towards a New Modernity.* London: Sage Publications.

Boekaerts, M., & Simons, P. R.-J. (1993). *Leren en Instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces.* Assen: Dekker & Van de Vegt.

Brandt, R. (1989). On Teacher Empowerment: A Conversation with Ann Liebermann, *Educational Leadership, 46,* 23-26.

Brugman, D., Host, K., Roosmalen, M. van, & Tavecchio, L. (1994). Moreel klimaat van Scholen voor Voortgezet Onderwijs: De Perceptie van Leerlingen. *Comenius, 14* /1.

Clement,M., Staessens, K., & Vandenberghe, R. (1993). De professionele ontwikkeling gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit. *Pedagogisch Tijdschrift, 18,* 12-32.

Darling-Hammond, L. (1990). Teachers and Teaching: Signs of a Changing Profession. In: W.Houston (Ed.) *Handbook of Research on Teacher Education.* New York: MacMillan.

Doddema-Winsemius,H. & W. Hofstee (1987). Enkele Controversiële Onderwijsdoelstellingen in de Context van Evaluatie. *Pedagogische Studiën, 64,* 192-200.

Durkheim, E.(1963, 1925). *L'Education Morale.* Paris: Presses Universitaires.

Featherstone, M. (Ed.) (1988). Postmodernism. Secial Issue on Postmodernism. *Theory, Culture and Society, 5,* 2-3.

Fend,H. (1977). *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule* . Basel: Weinheim.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change.* London: Cassell.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change.* London: Falmer Press.

Gennip, J. van, & Pouwels, J. (1993). *Loopbaanwensen van Leraren in het Voortgezet onderwijs.* Nijmegen: ITS.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age.* Stanford: Stanford University Press.

Giesbers, J., & Bergen, T. (1992). *Professionaliteit en Professionalisering van Leraren.* Culemborg: Educaboek.

Giroux, H., & Purpel, D. (eds.).(1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education.* Berkeley: McCutchan.

Giroux, H.(1988). *Teachers as Intellectuals.* New York: Bergin & Carvey.

Habermas, J.(1987). *The Philosophical Discourse of Modernity.* Cambridge. Polity Press.

Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of Professional Development : Contrived Collegiality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching. *Teaching and Teacher Education, 3,* 55-60.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age.* London: Cassell.

Harvey, D. (1990). *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the origins of Cultural Change.* Cambridge-Oxford: Blackwell.

Helderman, J., & Spruit, L. (1993). *Loopbaanwensen van Leraren in het Primair Onderwijs.* Nijmegen: ITS.

Hoyle, E. (1975). Leadership and Decisionmaking in Education. In M. Hughes (Ed.), *Administering Education: International Challenge.* London: The Athlone Press.

Hoyle, E. (1980). Professionalization and deprofessionalization in Education. In: E.Hoyle & J. Megarry (Eds.) *World Yearbook of Education. Professional Development of Teachers.*

Imants, J. & C. de Brabander (1992). Doelmatigheidsverwachting van leraren en schoolleiders in basisscholen. *Pedagogisch Tijdschrift, 17/3,* 163-186.

Instituut voor Toegepaste Sociologie (1972). *De Taak van de Leraar in het Voortgezet Onderwijs.* Nijmegen: ITS.

Jennings, W., & Kohlberg, L. (1983). Effects of a Just Community Programme on the Development of Youthfull Offenders. *Journal of Moral Education, 12,* 33-50.

Jong, J.A. de, & Korthagen, F. (1989). Handelen, Reflecteren en Opleiden. In J.Vedder e.e.(Red.), *De Opdracht van de Lerarenopleiding.* Utrecht: Velon.

Jungbluth, P., & Klaassen, C. (1973). *De Vorming van Waarden en Houdingen in Socialisatieprocessen.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie(ITS).

Kelchtermans, G. (1993). *De Professionele Ontwikkeling van Leerkrachten Basisonderwijs vanuit het Biografisch Perspectief.* (Doctoraatsproefschrift). Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing.

Klaassen, C., & Pouwels, J. (1973). Taakopvattingen en Taakuitoefening van Leraren in het Voortgezet Onderwijs. *Sociologische Gids, 20/6,* 414-437.

Klaassen, C. (1981). *Sociologie van de Persoonlijkheidsontwikkeling.* Deventer: Van Loghum Slaterus.

Klaassen, C.(1992). The Latent Initiation: Sources of Unintentional Political Socialization in Schools. *Politics and the Individual. International Journal of Political Socialization and Political Psychology, 2/2,* 41-65.

Klaassen, C. (1993). Individualisering en Socialisatie. In C. Bouw en B. Kruithof (Red.) *De Kern van het Verschil: Culturen en Identiteiten.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Klaassen, C. (1993a). De Pedagogische Opdracht in een Postmoderne Tijd. *Velon Tijdschrift voor Opleiders, 14/4,* p8-18.

Klaassen, C. (in druk). *Socialisatie en Moraal in een Postmoderne Tijd. Over de Pedagogische Opdracht van het Onderwijs.*

Klaassen, C., & Sleegers, P. (1994). Empirische Condities voor Professionaliteit. In P.Sleegers en C. Klaassen, *Ruimte voor Professionaliteit.* Utrecht: Advies Raad voor het Onderwijs (ARO).

Knoers, A. (1994). De Universitaire lerarenopleiding in het Perspectief van de Autonome School. In Th. Bergen en E.Verbeet(Red.)., *Een Opleiding met Toekomst.* Nijmegen: Unilo.

Kohlberg, L. (1981). Exploring the Moral Atmosphere of Institutions: A Bridge Between Moral Judgment and Moral Action. In L.Kohlberg, *The Meaning and Measurement of Moral Development.* Worcester, Mass.: Clark university Press.

Kohlberg, L. (1985). The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice. In M. Berkowitz en F. Oser (Eds.), *Moral Education: Theory and Application.*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum.

BEST COPY AVAILABLE

Lauder, H., & Yee, B. (1987). Are Teachers Being Proletarianized? Some Theoretical, Empirical and Policy issues. In S. Walker, S. en L. Barton *Changing Policies, Changing Teachers. New Directions for Schooling.* Milton Keynes: Open University Press.
Liebermann, A. (1992). Introduction. The changing context of education. In A.Liebermann *The Changing Context of Teaching.* Chicago: National Society for the Study of Education.
Linden, Fr. Van der, & Klaassen, C. (1991). Jeugd in Context. De Sociaal-ecologische Benadering. In C.Klaassen (Red.), *Jeugd als Sociaal Fenomeen. Identiteit,Socialisatie en Jeugdcultuur in Theorie en Onderzoek.*Amersfoort: Academische Uitgeverij Acco.
Lisman, C. (1991). A Critical Review of the Moral Dimensions of Schooling. *Educational Theory.* 2, 227-234.
Nias, J., Soutworth, G., & Yeomans, r. (1989). *Staff Relationships in the Primary School.* London: Cassell.
Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking. A Study of teaching as Work.* London: Routledge.
Nieuwenhuis,L., & Onstenk, J. (1994). Werkend Leren in Opleiding en Beroep: De Werkplek als Krachtige Leeromgeving. *Comenius,* 2, 198-219.
Popkewitz, Th. (1987). *Critical Studies in Teacher Education.* Barcombe: The Falmer Press
Power, F., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education.* New York: Columbia University Press.
Power,F. (1993). An Apprenticeship in Democracy: The Just Community Approach to Civic education. *Journal of Curriculum Studies, 4,* 188-195.
Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. (1978). *Naar Eigen Waarden. Sociale en Emotionele Ontwikkeling in het Voortgezet Onderwijs.* Rotterdam: Lemniscaat.
Ritzen,J. (1991). De Pedagogische Opdracht van de School. In *Lezingen uitgesproken tijdens het jubileumcongres van de NKSR 'De Katholieke School tussen Markt en Missie',Breda.*
Rosenholtz, S. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education, 93,* 325-388.
Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools.* New York: Longman.
Schein,E.H.(1985). *Organizational culture and leadership: A dynamic view.* San Francisco: Jossey-Bass.
Schön, D. (1983). *The reflexive Practitioner. How professionals Think in Action.*New York: Basic books.
Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, l,* 1-22.
Snik, G. (1991). Modellen van Levensbeschouwelijke Opvoeding. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding en Onderwijs,* 7/1, 36-49.
Sleegers, P. (1991). *School en Beleidsvoering.* Nijmegen: Academisch Proefschrift.
Sleegers, P., & Klaassen, C. (1994). *Ruimte voor Professionaliteit.* Utrecht: Advies Raad voor het Onderwijs(ARO).
Staessens, K. (1990). *De Professionele Cultuur van Basisscholen in Vernieuwing.* Leuven: Academisch Proefschrift.
Turner, B. (1991). *Theories of Modernity and Postmodernity.* London: Sage Publications.
Vanderhoeven, J. (1992). Waardering voor de Leraren. Een Maatschappelijk Perspectief. *Pedagogisch Tijdschrift, 17/1,* 73-75.
Ven, J. Van der, (1985). *Vorming in Waarden en Normen.* Kampen: Kok.

Trefwoorden

Swidoc systematische code: 15.6 Lerarenopleiding
Swidoc trefwoorden:
professionalisering
loopbaan
schoolorganisatie

Ped. T. 19 (1994), nr. 5/6, p. 457-466

Besprekingsartikel: Zonder trede, maar met beide voeten op de grond

Kanttekeningen bij de maatschappelijke positie van leerkrachten basisonderwijs tijdens de voorbije eeuw

M. Depaepe, M. De Vroede & F. Simon (1993), *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw.* Kapellen: Pelckmans.

G. KELCHTERMANS

Inleiding

Het basisonderwijs bekleedt sedert lang en nog steeds een cruciale plaats in ons onderwijsbestel, niet in het minst omdat het - zoals de naam zegt - de basis vormt van de opleiding voor alle kinderen. De onderwijzers, onderwijzeressen, kleuterleidsters en kleuterleiders vormen dan ook een pedagogisch uiterst belangrijke beroepsgroep. Het maatschappelijk belang van hun werk kan nauwelijks overschat worden.
Met hun boek "*Geen trede meer om op te staan*" hebben Depaepe, De Vroede en Simon een waardevolle bijdrage geleverd tot de historiografie van deze beroepsgroep. Ik begin dit artikel dan ook met een kort inhoudsoverzicht. Vervolgens zal ik - naar aanleiding van dit boek - pleiten voor meer historisch bewustzijn in onderwijsonderzoek. Historisch-pedagogische en onderwijskundige vraagstellingen zouden m.i. vaker complementair opgevat en onderzocht moeten worden. Ik zal dit pleidooi illustreren met verwijzingen naar het onderzoeksproject rond de professionele biografie van leerkrachten basisonderwijs. Een en ander zal uiteindelijk gesitueerd worden in de discussie over de professionaliteit van leerkrachten.

Het boek

"*Geen trede...*" verscheen ter gelegenheid van het eeuwfeest van het Christen Onderwijzersverbond (C.O.V.), de grootste vakbond van leerkrachten Basisonderwijs in België. Het C.O.V. trad ook op als gastinstelling voor het onderzoeksproject dat aan de basis lag van deze publikatie. Die nauwe band met het syndicale milieu verklaart mede de sociale invalshoek van deze studie. Op basis van een uitgebreid historisch bronnenonderzoek en van eigen enquêtes reconstrueren de auteurs *De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*. De sociale en professionele situatie van de leerkrachten basisonderwijs heeft gedurende de laatste honderd jaar heel wat wijzigingen ondergaan. Wellicht het meest opvallend is daarbij de daling van de sociale status van het beroep. De traditionele "trede", die de leerkracht

letterlijk - maar ook figuurlijk, op de maatschappelijke ladder - een trapje hoger zette, is weggevallen. Het boek beperkt zich echter geenszins tot een studie van het sociale prestige van de onderwijzer(es). De evolutie in het beroep van leerkracht basisonderwijs (kleuter- en lager Onderwijs) is immers heel wat complexer dan de titel laat vermoeden. Dat blijkt al meteen in het *eerste hoofdstuk* waar wordt ingegaan op de kwantitatieve groei van de beroepsgroep en op de ontwikkeling van de tewerkstellingsperpectieven. Ook de verschillen in beroepssituatie tussen leerkrachten in het stedelijke milieu en op het platteland, of tussen wie werkzaam was in het vrije, dan wel het officiële schoolnet worden beschreven. Hiermee zijn de globale historische krijtlijnen getrokken.

De samenstelling en sociale kenmerken van de beroepsgroep vormen het onderwerp van *hoofdstuk twee*. De auteurs structureren hun analyse van de samenstelling van het onderwijzerskorps rond een viertal thema's: de feminisering, de secularisering, de professionalisering (opgevat als een toename van het procentuele aandeel officieel gediplomeerden) en de vergrijzing. De actuele situatie is immers duidelijk: er zijn veel meer vrouwelijke dan mannelijke leerkrachten; er zijn haast geen religieuzen meer werkzaam als leerkracht; alle actieve leerkrachten bezitten een specifieke opleiding voor hun beroep (professionalisering) en de gemiddelde leeftijd van de leerkrachtenpopulatie neemt toe. Deze situatie is echter vrij recent; de auteurs schetsen de evolutie van het onderwijzerskorps m.b.t. de genoemde beroepsaspecten.

De sociale kenmerken - het tweede deel van hoofdstuk twee - worden eerst beschreven aan de hand van twee korte biografische schetsen ("doorsnedes van sociale afkomst"). Daarna worden de gegevens verwerkt van een enquête die de onderzoekers zelf uitvoerden (zie ook Depaepe, De Vroede, Lory, Simon, De Munter & Vreugde, 1992). Bij de bespreking van de enquête-gegevens schetsen ze de evolutie in de sociale klasse van drie generaties onderwijzers(essen). Wat de *sociale recrutering* betreft concluderen de auteurs dat de burgerij (vrije beroepen, hogere ambtenaren) haast volledig afwezig is als recruteringsmilieu. De landbouw-, de kleinhandels- en de ambachtelijke sectoren (= oude middenklasse) vormden gedurende de voorbije eeuw steeds de recruteringsbasis voor onderwijzers(essen). Over de *sociale mobiliteit* besluiten de onderzoekers dat er weliswaar een gestage overgang is van de oude naar de nieuwe middenklasse (lagere en hogere kaders en bedienden, al dan niet in openbare dienst), ook van de arbeidersklasse naar de nieuwe middenklasse, terwijl de nieuwe middenklasse zichzelf reproduceert. Er is dus wel sprake van opwaartse mobiliteit, maar de stap naar de burgerij - via een universitair diploma - blijft uit. Kinderen van onderwijzers(essen) blijven hun loopbaan zoeken in de brede waaier van jobs binnen de nieuwe middenklasse.

In het *derde hoofdstuk* richt De Vroede de aandacht op de ontwikkeling van de Normaalschoolopleiding en de nascholing, sleutelstructuren in verband met de professionalisering. Om onderwijzer(es) te kunnen worden diende men de voorbije honderd jaar steeds hogere studies te doen. De auteur schetst de evolutie van de opleiding, van bovenbouw op het lager onderwijs tot Pedagogisch Hoger Onderwijs, en de parallelle discussies over opzet, programma en studieduur. Hij besluit met een bespreking van de verschillende hervormingsvoorstellen voor de lerarenopleiding die momenteel voorwerp van debat zijn.

In een tweede paragraaf reconstrueert De Vroede het nascholingsaanbod voor leerkrachten basisonderwijs. Nascholingsinitiatieven bestaan er al sedert het midden van de 19de eeuw, maar over vorm, inhoud en kwaliteit is er altijd veel discussie geweest. Sedert de jaren tachtig doet de overheid pogingen om het disparate nascholingsaanbod enigszins te stroomlijnen en te structureren. Een coherent en efficiënt nascholingsbeleid laat evenwel nog steeds op zich wachten. De noodzaak van nascholing wordt weliswaar algemeen onderkend, maar over de vragen of en hoe deze verplicht moet worden is er nog geen consensus, zoals Louis Van Beneden, algemeen secretaris van het C.O.V. terecht opmerkt in zijn nawoord bij het boek.

De jongste 20 jaar is er in de media heel wat te doen geweest rond het thema "malaise bij leerkrachten". Vertrekkend van deze vaststelling analyseert Depaepe in het *vierde hoofdstuk* de rechtspositie en - zij het minder uitvoerig - de arbeidsvoorwaarden en loopbaanperspectieven van de onderwijzers. Depaepe merkt op dat de evolutie van de werkcondities voor leerkrachten in het basisonderwijs vrij paradoxaal verloopt. Ondanks de veelbesproken malaise en crisis is de statutaire bescherming van de leerkracht tegenover zijn werkgevers, sedert het decreet van 1991 over de rechtspositie nog nooit zo groot geweest.
Parallel met de toegenomen rechtszekerheid, verkleinde de hiërarchische afstand tussen de leerkracht en bijv. inspectie en schoolhoofden. In de school kwam het accent meer te liggen op samenwerking. Deze tendens naar participatie dringt evenwel ook door in de omgang met de ouders en de leerlingen. Hierdoor kan de autonome professionele positie van de leerkracht in het gedrang komen. Op deze paradox kom ik verder nog terug.

Leerkrachten met een gelijk diploma, in een gelijke functie krijgen dezelfde wedde. Deze observatie lijkt nu evident, maar ook dit is vroeger anders geweest. In *hoofdstuk 5* staat de evolutie van het inkomen en de levensstandaard van het onderwijzerskorps centraal. De Vroede en Blomme maken een gedetailleerde reconstructie van de koopkracht en levensstandaard gedurende de afgelopen honderd jaar, met o.m. heel wat aandacht voor de syndicale eisen in verband met wedde en levensstandaard.

De onderwijssyndicaten, hun ontstaan, ontwikkeling en acties worden in *hoofdstuk 6* uitvoerig behandeld door Simon. De auteur concentreert zich op de periode voor WOII, maar behandelt ook de houding van de onderwijsvakbonden in de (onderwijs)politieke kwesties die de naoorlogse periode beheersten: schoolstrijd, collaboratie en koningskwestie en de ontwikkeling van het georganiseerd overleg na het Schoolpact van 1958.

In het *afsluitend hoofdstuk* bespreken de auteurs bij wijze van samenvatting de evolutie in de rolpatronen van de onderwijzers(essen). Zij schetsen twee globale profielen, die historisch gesitueerd worden voor en na de tweede Wereldoorlog. Op zich is zo'n poging tot het globaliseren van diverse ontwikkelingen interessant, maar het is tegelijkertijd ook een moeilijke en delicate opdracht. Bij lezing krijgt men de indruk dat de cesuur van WOII vooral een negatieve afbakening is. Na WOII veranderde de situatie ingrijpend, het oude beroepsprofiel verdween. In de plaats daarvan kwam evenwel niet meteen een duidelijk nieuw profiel. Mij schijnt het integendeel toe dat er sedert WOII - tegen de achtergrond van ingrijpende maatschappelijke veranderingen - eigenlijk verschillende

en complexe ontwikkelingen plaatsvonden in het leerkrachtenberoep, die een meer verfijnde typologie vereisen. De auteurs zijn zich daar evenwel ook van bewust: "Terwijl de meester van het oude type verdween, heeft men naar een nieuwe gezocht, maar deze viel niet zo direct te profileren" (p.327). Naast het dalend maatschappelijk prestige van het onderwijzersberoep, wijzen de auteurs ook op een verzakelijking van het beroepsbewustzijn. De klemtoon kwam sedert de jaren '70 steeds meer te liggen op het vakmanschap, op de vaardigheid en kennis om op competente wijze het complexer wordende takenpakket te kunnen uitvoeren.

Geen trede meer om op te staan is om meerdere redenen een interessant boek. Ook al presenteren de auteurs hun bevindingen met een breed publiek voor ogen ("populariserend") en al is het jammer dat ze geen volledige bron- en literatuurlijst opnemen, toch is dit boek de vrucht van een gedisciplineerd en verantwoord "woekeren" met hun gegevens. Zij omzeilen met succes de hiaten in de beschikbare informatie (bijv. gebrekkige statistieken) en beargumenteren zorgvuldig hun bevindingen.
Uit de heldere en gedetailleerde beschrijvingen in het boek treedt de maatschappelijke context naar voren waarin de levensgeschiedenissen van individuele leerkrachten zich afspelen. Het is precies vanuit mijn eigen werk over de professionele biografie van leerkrachten basisonderwijs dat ik dit boek in het bijzonder kan waarderen. In biografisch onderzoek wordt immers al te vaak de klemtoon eenzijdig gelegd op de subjectieve betekenisgeving door de betrokkenen, terwijl de ruimere socio-historische context uit het oog verloren wordt. Biografische onderzoekers moeten dan ook "constantly broaden the concern with personal truth to take account of wider socio-historical concerns *even if these are not part of the consciousness of the individual*" (Goodson, 1984, p.139; zijn cursivering). Het boek van Depaepe et al. biedt hiertoe de mogelijkheid voor de Belgische, c.q. Vlaamse situatie. Het schetst immers het specifieke socio-historische decor waartegen de biografieën van Vlaamse onderwijzers(essen) gesitueerd kunnen worden. Op die wijze draagt het boek bij tot de ambitie van het biografisch perspectief om (de ontwikkeling van) het professioneel handelen van leerkrachten vanuit de tijd-ruimtelijke context te begrijpen. Niet enkel de structureel-organisatorische context waarbinnen de leerkrachtenloopbaan zich afspeelt wordt zo mee in rekening gebracht, maar ook de tijdsdimensie waarop individu en context evolueren. Hierna wil ik wat uitvoeriger ingaan op die complementariteit van historisch-pedagogisch en (biografisch) onderwijskundig onderzoek.

Het onderzoeksproject "De professionele biografie van leerkrachten basisonderwijs"

Het boek van Depaepe et al. vormt een boeiend complement voor het onderzoeksproject over "De professionele biografie van leerkrachten basisonderwijs" (Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, K.U.Leuven), waar ik de voorbije jaren van nabij bij betrokken was. Dit onderzoeksproject sluit trouwens ook aan bij de internationale heropleving van de biografische benadering in onderwijsonderzoek (bijv. Ball & Goodson, 1985; Goodson, 1992; Hirsch, 1990; Hirsch, Ganguillet, Trier, Egli & Elmer, 1990; Huberman, Grounauer & Marti, 1989; Sikes, Measor & Woods, 1985; Terhart, Czerwenka, Ehrich, Jordan & Schmidt, 1993; zie ook Kelchtermans & Vandenberghe, 1990 en Kelchtermans, 1994).

In ons onderzoeksproject hebben we vanuit een biografisch-narratieve invalshoek de loopbaanverhalen van ervaren leerkrachten basisonderwijs (professionele biografie) geanalyseerd om te begrijpen hoe het professioneel denken en handelen van onderwijzers(essen) zich ontwikkelt in de tijd (De Jaegher & Indenkleef, 1990; Kelchtermans, Vandenberghe, De Jaegher & Indenkleef, 1991; Kelchtermans, 1993 en 1994). Wij concentreerden ons daarbij sterk op de subjectieve perceptie door de betrokkenen. Daarom vormden cumulatieve biografische interviews (aangevuld met observaties, vragenlijstgegevens en documentenanalyse) de belangrijkste onderzoekstechniek.

De analyse van de loopbaanverhalen leidde tot de reconstructie van het *persoonlijk interpretatiekader* van waaruit de betrokken leerkrachten hun beroepssituatie waarnemen, er betekenis aan geven en erin handelen. Binnen dat interpretatiekader vormen het *professioneel zelfverstaan* (opvattingen over zichzelf als leerkracht) en de *subjectieve onderwijstheorie* (kennis en opvattingen m.b.t. onderwijzen) twee belangrijke onderdelen. De onderzoeksprocedure werd ook toegepast bij kleuterleidsters die betrokken waren bij de vernieuwing van het Ervaringsgericht Kleuteronderwijs (Van den Branden, 1991) en bij "uitstappers", leerkrachten die vrijwillig het onderwijs verlaten (Vanoost, 1994; Vandenberghe & Vanoost, 1994). In het vervolgonderzoek van Delameilleure tenslotte werden de mogelijkheden en beperkingen onderzocht om via een vragenlijst de professionele biografie van leerkrachten te reconstrueren (Delameilleure, 1994).

Biografie en historiografie: een pleidooi voor complementariteit

Het boek van Depaepe et al. laat toe de bevindingen van dit biografisch onderzoek beter te situeren in de ruimere historische context. Omgekeerd laten biografisch-narratieve gevalstudies toe om de historiografische gegevens te verdiepen en als het ware "vlees en bloed" te geven vanuit de verhalen van individuele leerkrachten. Het wordt dus mogelijk om onderwijskundige en historisch-pedagogische vraagstellingen complementair aan te pakken, zodat de antwoorden voor beide onderzoeksinteresses verrijkt worden. Ook de auteurs wijzen in die richting wanneer zij de beperkingen van het mobiliteitsonderzoek bespreken (p.81). Daarenboven werken ze zelf met exemplarische biografische gevalstudies.

Ik wil mijn pleidooi voor complementariteit verduidelijken aan de hand van enkele voorbeelden.

De analyse in hoofdstuk 2 van de *sociale mobiliteit* via het beroep van onderwijzer(es) kan mooi geïllustreerd worden vanuit de loopbaanverhalen in ons biografisch onderzoek (Kelchtermans, 1994). Kris (geboren 1952) is de jongste in een groot mijnwerkersgezin, dat ook op kleine schaal aan landbouw deed. Hij vertelt hoe hij letterlijk van de tractor gehaald werd omdat er twee docenten van de Normaalschool op bezoek waren om "te ronselen". Zijn ouders en zijn oudere broers, die zelf ook al mijnwerker waren, drongen sterk aan om de stap naar de lerarenopleiding te zetten. Alles was immers beter dan het werk in de steenkoolmijn. Uiteindelijk zwichtte Kris voor de druk en ging naar de Normaalschool: *"die naam, die durfde ik in het begin niet uit te spreken (...). Ik vond die (...) naam nu zo stom. Het was precies of je abnormaal was dat je naar*

een Normaalschool moest gaan". Ook bij de andere onderwijzers uit ons onderzoek was er nauwelijks sprake van een bewuste *beroepskeuze*. De meeste ouders zagen het als een prestigieus beroep, waardoor hun kinderen het maatschappelijk verder konden brengen dan zijzelf. Wanneer ze zelf als leerkracht werkten, vonden de ouders dat hun kinderen best in hun eigen voetstappen konden treden. Bij de vrouwelijke respondenten speelden nog andere motieven mee. Onderwijzeres was een van de weinige maatschappelijk aanvaarde beroepen voor vrouwen. Daarenboven was het een 'veilige' opleiding, afgeschermd van onwenselijke maatschappelijke invloeden. Moniek vertelt: "*Voor een meisje moest dat dan nog zo ergens bij zusters of zo. Ja, dat werd nog allemaal bekeken, van 'daar zitten ze veilig'*".

Deze verhalen illustreren weliswaar de sociale mobiliteitspatronen, zoals die in historisch onderzoek gereconstrueerd kunnen worden, maar reveleren tegelijkertijd een hele reeks concrete - onderwijskundig relevante - gevolgen voor de wijze waarop toekomstige leerkrachten hun opleiding aanvatten en hun loopbaan begonnen.

Een ander voorbeeld van de complementariteit van beide soorten vraagstellingen betreft de *buitenschoolse activiteiten van de leerkrachten*. In hun profielen van de veranderende maatschappelijke rollen van de onderwijzers(essen) gaan Depaepe et al. uitvoerig in op de betrokkenheid van basisschoolleerkrachten bij allerlei sociale en culturele lokale verenigingen. Voor WOII vormde de oproep tot dit engagement een belangrijk deel van het aangeprezen beroepsethos van de onderwijzers(essen). Maar ook na WOII bleven onderwijzers actief in de lokale verenigingen. Uiteraard zullen met de interindividuele verschillen in omvang en intensiteit van dit engagement ook de motieven ertoe verschillen. In de loopbaanverhalen van leerkrachten basisonderwijs vinden we echter bijkomende verklaringen voor dit engagement. Vooreerst is er het fenomeen van de *parallelle loopbaan*. Vooral de mannelijke leerkrachten blijken opvallend sociocultureel actief te zijn in het verenigingsleven: bibliothecaris, bestuurslid van sportverenigingen, muzikant en organisator van jazz-optredens, politiek mandataris, ... Uit de verhalen blijken - naast de motieven van 'hobby' of 'ontspannende vrijetijdsbesteding' - andere belangrijke elementen mee te spelen. Deze activiteiten met volwassenen vormen een compensatie voor het dagelijks bezig zijn met jonge kinderen. Daarnaast kunnen onderwijzers in die bezigheden bepaalde capaciteiten en vaardigheden ontwikkelen waarvoor ze in hun beroep als klastitularis geen kans krijgen. Verder brengt dit engagement vaak ook enig sociaal prestige met zich mee in de lokale gemeenschap. Met andere woorden, het gebrek aan professionele groeikansen in de vlakke onderwijsloopbaan wordt gecompenseerd in andere activiteiten. Eens de optie voor zo'n alternatieve loopbaan genomen, wordt de "stabiliteit en voorspelbaarheid" van de onderwijzersjob een belangrijke faciliterende voorwaarde voor de ontwikkeling van de parallelle loopbaan.

Deze analyse wordt nog versterkt door het onderzoek van Vanoost bij *uitstappers* (Vanoost, 1994). De belangrijkste reden voor het vrijwillig verlaten van het onderwijs ligt niet zozeer in de te lage wedde of het gedaalde maatschappelijke prestige, maar wel in het ontbreken van professionele groeikansen. Het schoolleiderschap wordt daarbij door de meeste leerkrachten niet gezien als een mogelijkheid tot promotie. Met andere woorden: er zijn aanwijzingen dat het wellicht vooral de "professioneel" gemotiveerde en ambitieuze leerkrachten zijn die het onderwijs verlaten. Ik heb dan ook enige moeite

met de conclusie van de auteurs dat ten gevolge van de gedaalde maatschappelijke waardering (die schril afstak tegen de idealistische retoriek in vakbladen) "de vlucht uit het basisonderwijs nauwelijks te stuiten viel" (p.324). Anderzijds zijn de dalende waardering, tegelijk met de sterk toegenomen verwachtingen ten aanzien van het onderwijzersberoep zeker een factor die de beroepsvoldoening negatief kunnen beïnvloeden.

Op basis van de loopbaanverhalen kan de betrokkenheid van leerkrachten bij het socioculturele leven in de lokale gemeenschap ook nog op een andere manier bekeken worden, nl. als *machtsstrategisch instrument*. In heel wat loopbaanverhalen vertellen leerkrachten hoe hun inzet in plaatselijke verenigingen (bijv. jeugdbeweging) als een soort pasmunt fungeerde voor een benoeming in de school. De invloed van de lokale machtsprocessen ("micropolitiek"), zowel binnen de school als organisatie als in de lokale gemeenschap op de loopbaanbeleving en het professioneel handelen van leerkrachten, is tot nog toe weinig of niet onderzocht. Er zijn echter heel wat aanwijzingen dat we hier te maken hebben met een cruciale factor in de professionele ontwikkeling van leerkrachten, ook nu de rechtspositie van leerkrachten door een statuut wettelijk beter verzekerd wordt. Van Beneden merkt in dat verband op dat niet iedereen voldoende inschat dat het terugtreden van de centrale overheid niet automatisch leidt tot een autonomieversterking van de school, maar dat het gevaar voor een autonomieverzwakking tegenover de lokale gemeenschap zeer reëel is (p.334). Voor het onderzoek naar die machtsprocessen en hun invloed op de professionele ontwikkeling, vormt de evolutie in de rechtspositie - zoals gereconstrueerd in hoofdstuk 4 van het boek - samen met de loopbaanverhalen van leerkrachten, een interessante gegevensbasis voor een meer verfijnde analyse. Op die manier zou ook de genoemde "paradoxale" ontwikkeling van de arbeidsvoorwaarden voor basisschoolleerkrachten pausibeler gemaakt kunnen worden.

Op analoge wijze zijn er kanttekeningen te maken bij een fenomeen als *feminisering*. De auteurs beschrijven hoe de feminisering reeds begon in de 19de eeuw, maar zich in de 20ste eeuw verder doorzette. Een interessant element in die reconstructie is de discussie over het beroepsverbod voor gehuwde vrouwelijke leerkrachten in het vrije net (pas opgeheven in 1963!). Naast het blootleggen van het ideologische, politieke en sociale krachtenspel dat aan de basis lag van die discussie, is het eveneens interessant om de impact ervan op de opvattingen van vrouwelijke leerkrachten over zichzelf en hun beroep na te gaan in biografische gevalstudies. Ook in de discussie over een algemeen fenomeen als "feminisering" verdient het m.i. aanbeveling om vanuit de loopbaanverhalen van leerkrachten na te gaan wat een en ander betekent voor het professioneel functioneren van deze vrouwen. Dit geldt des te meer omdat er omtrent de feminisering - net als over uitstappers - in de publieke opinie heel wat opvattingen en oordelen leven die helemaal niet geverifieerd zijn in onderzoek. De studie over uitstappers (Vanoost, 1994) leerde dat de vigerende opvattingen zelfs vaak regelrecht tegengesproken moeten worden, wanneer men het fenomeen systematischer bestudeert.

Professionaliteit en historisch bewustzijn

Onderwijskundige discussies getuigen vaak van een manifest gebrek aan historisch bewustzijn. Maar ook in het onderzoek naar complexe fenomenen, zoals bijv. de

professionele ontwikkeling van leerkrachten, is het essentieel om de tijdsdimensie ernstig te nemen. Om (de ontwikkeling van) het professioneel handelen van leerkrachten adequaat te begrijpen moet men kunnen doorstoten tot de persoonlijke interpretatiekaders van waaruit zij betekenis geven aan hun beroepssituatie.

"Professionalisering" en "professionele ontwikkeling" van leerkrachten verwijzen naar processen die zich uitstrekken in de tijd. Meestal wordt die "tijd" zeer beperkt opgevat: de periode van de opleiding, de duur en frequentie van bijscholing, enz. Wanneer men evenwel spreekt over professionalisering van een beroepsgroep, i.c. de leerkrachten, gaat het om ingrijpende sociologische processen die over verschillende decennia verlopen. Ook de "professionele ontwikkeling" van de inviduele leerkracht is een langdurig en complex proces. Professionaliteit, opgevat als de vaardigheid en kennis die deskundig handelen mogelijk maken, veronderstelt immers levenslange leer- en ontwikkelingsprocessen.

Deze processen spelen zich af in de interactie tussen de beroepsbiografie van de leerkracht en de ontwikkeling van de professionele context. Om inzicht te verwerven in de inherente dynamiek van het leerkrachtenberoep is het essentieel om die interactie mee in rekening te brengen. Naast ontwikkelingen in de samenleving als geheel (sociohistorisch) en in het onderwijssysteem (structureel, institutioneel), omvat de professionele context ook de evoluties op meso-niveau. De ontwikkelingen binnen de schoolorganisatie, waarin de leerkracht werkt, vormen immers ook relevante aspecten van de context. Vertaald naar adequate onderzoeksopzetten betekent een en ander de noodzaak om zich tegelijkertijd te richten op verschillende niveaus (individu, groep, organisatie, samenleving) en daarenboven de historische dimensie niet uit het oog te verliezen. In dat verband vormen studies, zoals het boek van Depaepe et al., een rijke informatiebron.

Dit alles heeft echter ook belangrijke consequenties voor het concipiëren van de leerkrachtenscholing. De opvatting dat deze scholing zich niet kan en mag beperken tot de initiële opleiding wint veld. Het individuele leer- en ontwikkelingsproces moet met andere woorden structureel ondersteund worden. Dit veronderstelt een scholingsconcept waarin initiële opleiding, (aanvangs)begeleiding op schoolniveau en nascholing op geïntegreerde wijze aanwezig zijn. Tegelijkertijd dient er voldoende ruimte te blijven voor de interindividuele verschillen in professionele ontwikkeling. Een differentieel nascholingsaanbod ligt dan voor de hand, maar ook - en wellicht vooral - een deskundige begeleiding binnen de school.

Herwaardering van het leerkrachtenberoep en professionalisering moeten samengaan. De resultaten van het uitstappersonderzoek (Vanoost, 1994) bevestigen dat herwaardering niet bereikt kan worden via simpele, rechtlijnige oplossingen (bijv. enkel weddeverhogingen). De mogelijkheid om te groeien in hun professionele competentie blijkt voor leerkrachten van veel groter belang. Opnieuw zit hierin een pleidooi om de tijdsdimensie ernstig te nemen. Dit betekent niet enkel rekening houden met het verleden (historisch en biografisch), maar ook met het toekomstperspectief. Het gevoel "vast te zitten" in de vertrouwde, dagelijkse beroepsroutines is hoegenaamd niet bevorderlijk voor beroepsmotivatie en voldoening.

De vaststelling dat er geen trede meer is om op te (blijven) staan hoeft dan ook geen reden tot treurnis te zijn. De terugkeer "met beide voeten op de grond" lijkt veeleer een belangrijke voorwaarde om realistisch, deskundig en gemotiveerd mee te blijven groeien in een tijd van snelle veranderingen. Biografisch en historisch bewustzijn vormen een onmisbare steun om die weg op een professionele manier én met de nodige beroepsvoldoening te blijven gaan.

Correspondentieadres: G. Kelchtermans, Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven, België

Literatuur

Ball, S., & Goodson, I. (Eds.). (1985). *Teachers' Lives and Careers.* London-Philadelphia: Falmer Press.

De Jaegher, A. & Indenkleef, M. (1990). *Loopbaan leerkrachten basisonderwijs biografisch benaderd. Empirisch onderzoek en aanzetten tot theorievorming.* Leuven: K.U.Leuven - Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing (niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling).

Delameilleure, K. (1994). *De loopbaan van leerkrachten Basisonderwijs biografisch benaderd. Een exploratief vragenlijstonderzoek.* Leuven: K.U.Leuven - Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing (niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling).

Depaepe, M., De Vroede, M., Lory, J., Simon, F., De Munter, A. & Vreugde, C. (1992). Maatschappelijk profiel van de leerkrachten basisonderwijs tijdens de laatste halve eeuw. *Wisselwerking. Driemaandelijks kaderblad van het Christen Onderwijzersverbond, 12*(3), (themanummer).

Goodson, I. (1984). The Use of Life Histories in the Study of Teaching. In M. Hammersley (Ed.), *The Ethnography of Schooling* (pp.129-154). Driffield: Nafferton Books.

Goodson, I. (Ed.) (1992). *Studying Teachers' Lives.* London: Routledge.

Hirsch, G. (1990). *Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis.* Weinheim: Juventa.

Hirsch, G., Ganguillet, G., Trier, U., Egli, H., & Elmer, H.-R. (1990). *Wege und Erfahrungen im Lehrerberuf. Eine lebensgeschichtliche Untersuchung über Einstellungen, Engagement und Belastung bei Zürcher Oberstufelehrern.* Bern: Haupt.

Huberman, M., Grounauer, M., & Marti, J. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession.* Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.

Kelchtermans, G. (1993). Loopbaanverhalen en professionele ontwikkeling. Een narratief-biografisch onderzoek bij leerkrachten Basisonderwijs. *Pedagogisch Tijdschrift, 18* (4), 426-467.

Kelchtermans, G. (1994). *De professionele biografie van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief.* Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1990). Het biografisch perspectief in onderzoek van het professioneel handelen van leerkrachten. *Pedagogisch Tijdschrift, 15*(3), 126-139.

Kelchtermans, G., Vandenberghe, R., De Jaegher, A., & Indenkleef, M. (1991). De professionele ontwikkeling van leerkrachten vanuit het biografisch perspectief. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs, 7*(5), 284-302.

Sikes, P., Measor, L., & Woofs, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and Continuities.* London-Philadelphia: Falmer.

Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H.-J. (1993). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen.* Lüneburg: Institut für Schul- und Hochschulforschung.

Van den Branden, J. (1991). *De loopbaan van EGKO-leerkrachten in biografisch perspectief. Empirisch onderzoek en aanzetten tot theorievorming.* Leuven: K.U.Leuven - Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing (niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling).

Vandenberghe, R., & Vanoost, V. (1994). *De school als werkplaats voor professionele ontwikkeling van leerkrachten?* Leuven: K.U.Leuven - Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing (intern rapport).

BEST COPY AVAILABLE

Vanoost, V. (1994). *Professionele biografie leerkrachten basisonderwijs: onderzoek van uitstappers.* Leuven: K.U.Leuven - Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing (niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling).

Uit andere tijdschriften

Pedagogische Studiën
Jrg. 71, nr. 3, 1994
A.J.J.M. Ruijssenaars, In memoriam Prof. dr. J.J. Dumont
N. Verloop en Th. Wubbels, De leraar. Inleiding op het thema
N. Verloop en Th. Wubbels, Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleidingen
A.M.P. Knoers, De leraar in de autonome school
F.J.J.M. Janssen, A.J. Waarlo, A.H. Alblas en J.J.S. Broertjes, Praktijktheorie en theorie over de ontwikkeling van betrokkenheid bij de natuur
J. van Gennip, J. Claessen en R. van der Vegt, Veranderingscapaciteit en implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs
G.A. Kohnstamm, A.K. de Vries en A.M. Slotboom, Vergelijking van taaltest-prestaties van jonge Utrechtse schoolkinderen in 1968 en 1988

Pedagogische Studiën
Jrg. 71, nr. 4, 1994
M. Brekelmans en Th. Wubbels, Veranderingen in het interpersoonlijk gedrag van docenten gedurende hun beroepsloopbaan
Th. Bergen, J. van Amelsvoort en W. Setz, Het lesgedrag van docenten in relatie tot de vakspecifieke motivatie van leerlingen
J.M.G. Leune, Onderwijssociologie en onderwijsbeleid in Nederland; sporen van onderwijssociologische inzichten in beleidsnota's op het terrein van onderwijs en wetenschappen in de periode 1970-1992
J.B. Kuhlemeier, L. Melse en H. van den Bergh, Vergelijking van twee leergangen Duits in de tweede klas Mavo
A. Monshouwer, Stephan Strassers dialogische fenomenologie
Th. J. Bastiaens, Kroniek: AECT Convention '94 en InCITE '94

Pedagogische Studiën
Jrg. 71, nr. 5, 1994
M. Depaepe, In memoriam Prof. dr. N.F. Noordam
J. Dronkers, J.A.M. Heijke en R.K.W. van der Velden, Onderzoek naar de aansluiting van het onderwijs op de arbeidsmarkt: een speurtocht naar de kwadratuur van de cirkel
R.K.W. van der Velden en M.H. Wieling, Arbeidsmarktpositie van schoolverlaters uit het voortgezet onderwijs
L. Borghans en G.W.M. Ramaekers, De doorstroom van Limburgse basisartsen naar medische beroepsopleidingen
T.W. Taris, I.A. Bok, J.A.Feij en J.A.M. Heesink, Opleiding en de ontwikkeling van de beroepsloopbaan van jonge mannen en vrouwen: een longitudinale analyse

Discussie , J.M.G. Leune, Onderwijs tussen economie en cultuur
Kroniek, L. Verschaffel (red.), Annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April 4-8, 1994

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 33, nr. 9, 1994
E.C.D.M. van Lieshout, M.W.J. Baltussen en H. Valk, Leren cijferen met toepassing van splitskenneis: een cognitieve strategietraining voor kinderen met leerproblemen
P.M.A. Wels, R.J.A.H. Jansen en G.E.J.M. Pelders, Videohometraining bij hyperactiviteit van het kind. Voorstudie naar specifieke trainingselementen, meervoudige case-study naar belevingsdverandering bij ouders
H.J. Pelzer, W.J.P.M. Steememan en E.E.J. De Bruyn, De ernst van het probleemgedrag: een conceptuele verkenning

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 33, nr. 6, 1994
M.W.J. Baltussen en E.C.D.M. van Lieshout, Zelfinstructie opnieuw bekeken. Strategietraining, computergebruik en zelfverbalisatie in een training voor lom- en mlkinderen met rekenproblemen
I.M. de Poorte, G.M. Veling, G.J.T. Haselager en C.F.M. van Lieshout, Gedragstypering van kinderen met een problematische sociometrische status
P.A.C. Bastiaensen en L.M.H. Robbroeckx, Kenmerken en toepassingen van de Delphimethode als onderzoekstechniek

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 33, nr. 7/8, 1994
J.J. van der Maas, R.W.J. Meijer, P.M.A. Wels en L.M.H. Robbroeckx, Eén-oudergezinnen die hulp vragen. Onderzoek naar opvoedingsbelasting in relatie tot gedragsproblematiek van kinderen
S.J. Pijl en Y.J. Pijl, Hoe speciaal zijn lom- en mlk-leerlingen?
H. Veenker, Segmenteerstrategieën van kinderen met spraak- of taalproblemen. Een voorstudie

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Jgr. 33, nr. 10, 1994
P. Ghesquière en A.J.J.M. Ruijssenaars, Dyslexie en rekenproblemen. Verschillende benaderingen van de relatie tussen taal- en rekenproblemen
M. Smit, Hoe gaat het met jongeren na een tehuisverblijf? Resultaten uit een empirisch onderzoek vergeleken met gegevens over Nederlandse jongeren in het algemeen
J.M.A.M. Janssens en N.M.C. van As, Negatieve communicatie in gezinnen
H. Stakenburg, Centrale rol gedraghswetenschapper bij de indicatiestelling voor mensen met een verstandelijke handicap

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jrg.10, nr. 4, 1994
J.S. Reinders, De autonomie van de verstandelijk gehandicapte. Een contradictio in terminus?
A. van Gennep, Over mystificaties ten aanzien van personen met een verstandelijke handicap
J. Bohlmeijer, De waarde va. het leven met een verstandelijke handicap

Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs
Jrg.10, nr. 5, 1994
M. Klomp, Van 'training' naar 'behandeling': ontwikkelingen in trainingscentra voor kamerbewoning
N. ten Haaf en J. Janssens, Indelingscriteria voor opvoedingsgedrag
M. Csincsak, A. Blieck, V. Damen en P. van Oost, Verspreiding, verwerking en gebruik van maatschappelijke informatie in het secundair onderwijs in Vlaanderen

Comenius
nr. 1, 1994
Themagedeelte: morele opvoeding en morele ontwikkeling
Gert Biesta, Wim Wardekker en Hylda Zwart-Woudstra, Morele opvoeding en morele ontwikkeling: inleiding op het thema
John C. Gibbs, Fairness and emphaty as the foundation for universal moral education
Gert-Jan Vreeke, De implicaties voor de theorie van Kohlberg van het serieus nemen van de kritiek van Gillingen
Michiel Korthals, Over de rol van emoties bij het moreel redeneren. Gibbs' mislukte poging tot integratie van de theorie van Kohlberg met die van Hoffman
Jan Janssens, Anke de Vries, Toine Janssen, Slachtoffer georiënteerde disciplinering en de morele ontwikkeling van een kind
Daan Brugman, Karin Host, Mechteld van Rosmalen, Louis Tavecchio, Moreel klimaat van scholen voor voortgezet onderwijs: de perceptie van de leerlingen
Kees van Liere en Cora J.M. Maas, Oudergemeenschappen en onderwijs

Comenius
nr. 2, 1994
Themagedeelte: Arbeid en leren
Frans Meijers, Beroepsonderwijs in beweging. Naar een herstel van de relatie tussen arbeid, educatie en levensloop
Cees Klaassen en Geert Kraayvanger, Algemene en beroepsvorming: herschikking en herijking. De bijdrage van het levensloopperspectief
Ferd J. van der Krogt, Beroepseducatie en arbeid in organisaties: ambivalenties en spanningen onvermijdelijk?
Jan Geurts en Ben Hövels, Vorming van beroepen en beroepsvorming
Loek Nieuwenhuis en Jeroen Onstenk, Werkend leren in opleiding en beroep: de werkplek als krachtige leeromgeving

BEST COPY AVAILABLE

Comenius
nr. 3, 1994
Jacques Dane en Mineke van Essen, De wijde wereld van W.G. van de Hulst
Jan Jongkind, Arbeid op school. Industrieschoolpedagogiek in Nederland rond 1800
Xandra de Vroom, 'Intellectuele philantropie of universitaire hervorming?' University extension in Nederland, 1892-1900
Ido Weyers en Peter Baggen, Vorming versus nut? De toekomst van het wetenschappelijk onderwijs

Kind en Adolescent
Jrg. 15, nr. 1, 1994
M.H. van IJzendoorn en M.J. Bakermans-Kranenburg, Intergenerationele overdracht van gehechtheid. De stand van zaken in het psychometrisch, klinisch en pedagogisch onderzoek
L.M.G. Curfs, M. Hellemans en J.P. Fryns, Het Williams-Beuren syndroom
A. Vrij, Leugenexperimenten bij kinderen

Kind en Adolescent
Jrg. 15, nr. 2, 1994
F. Boer, Seksuele contacten tussen broers en zusters
L. van Leeuwen en R.J. Aarsen, Sociale incompetentie bij kinderen. Pleidooi voor een gedifferentieerd behandelaanbod
J.O. Bijstra, S. Jackson en H.A. Bosma, De Utrechtse Coping Lijst voor adolescenten

Kind en Adolescent
Jrg. 15, nr. 3, 1994
W. Vandereycken, Eetstoornissen en de opvoedkundige rol van ouders
A.M.T. de Kock en H.J. Eilander, Williams-Beuren-syndroom: een aandoening van verbindingsbanen in de hersenen?
C. Konijn, A. Schuur en F.A. Swets-Grönert, Cliënten en hulpaanbod van de RIAGG-jeugdzorg

Kind en Adolescent
Jrg. 15, nr. 4, 1994
J. Rispens en T.A. van Yperen, Grenzen van de WISC. De WISC-RN en de diagnostiek bij opvoedings- en ontwikkelingsproblemen
P.J. van Wattum en F.C. Verhulst, Twee-jaarsstabiliteit van zelf-gerapporteerd probleemngedrag in de adolescentie
F. Juffer, M.H. van IJzendoorn en M.G.C. Duyvesteyn, Opvoedingsondersteuning en intergenerationele overdracht van gehechtheid. Een overzicht van interventiestudies

Pedagogisch Tijdschrift
Inhoud 19e jaargang 1994

Van de redactie

Smeyers, P., (*Over het beleid van het Pedagogisch Tijdschrift*) 1
Terwel, J. 3
Terwel, J. & Vries, A. de 89
Staessens, K 353

Artikelen

Bakkenes, I., *Het taakspecifieke karakter van professioneel isolement in basisscholen* 381
Beijaard, D., *Professionaliteit van leraren opnieuw bekeken* 207
Brabander, K. de, zie I. Bakkenes
Clement, M., *Werkplaatscondities in basisscholen en de professionele ontwikkeling van leerkrachten* 357
Dar, Y., *Separating and mixing students for learning: Concepts and research* 109
Eeden P. van den, zie T. Mooij; en J. Terwel
Essen, M. van, *'De meisjeskweek der meisjeskweken'. Een Rijkskweekschool voor Onderwijzeressen als exponent van de relatie tussen professionalisering en kunne in het Nederlandse onderwijs* 253
Guldemond, H., zie A.M. de Vries
Haaften W. van, zie G. Snik
Imants, J., zie I. Bakkenes
Janssens, S. *Methodiek van het opleiden tot professioneel leraarschap* 423
Klaasen, C., *Herwaardering van de professionaliteit en de pedagogische opdracht*
Koopman, C., *Stadia in de muzikale ontwikkeling. De theorieën van Gardner en Swanwick & Tillman* 269
Mooij, T., *Methode- en groepseffecten op leerprocessen in begrijpend lezen* 143
Peschar, J., *Waarover spraken zij? Enkele opmerkingen naar aanleiding van onderzoek naar klasse- en groepssamenstelling* 175
Peters, J.J., zie D. Beijaard
Resh, N., zie Y. Dar
Roelofs, E., zie J. Visser
Rossum, J.H.A. van, *Harter's vragenlijst naar waargenomen competentie. Een Nederlandstalige versie* 9
Sayer, J., *Political control and professionality* 411
Smeyers, P., *De opvoeder na het postmodernisme: integriteit en particuliere betrokkenheid* 305
Snik, G., *Pedagogisch grondslagenonderzoek* 287
Staessens, K., zie M. Clement
Tellings, A., zie G. Snik
Terwel, J., *Effecten van klassesamenstelling en kwaliteit van instructie bij wiskunde. De resultaten uit twee projecten* 155

Van den Berg, R. zie J. Visser
Vandenberghe, R., zie M. Clement
Vermeer, A., zie J.H.A. Rossum
Visser, J., *Vormgevingskenmerken van de leerweg AVMB* 31
Vries, A.M. de, *Effecten van de klassesamenstelling: een theoretische verkenning* 93
Vries, A.M. de, *Cognitieve klassesamenstelling en school loopbanen in het voortgezet onderwijs* 127
Weijers, I., *Mondige burgers. Een cultuurhistorische plaatsbepaling van de pedagogiek van M.J. Langeveld* 189

Besprekingsartikelen

Vanderstraeten, K., *Systeemtheorie en opvoeding. Over Luhmanns en Schorrs "Fragen an die Pädagogik"* 51
Kelchtermans, G., *Zonder trede, maar met beide voeten op de grond. Kanttekeningen bij de maatschappelijke positie van leerkrachten basisonderwijs tijdens de voorbije eeuw* 457

Onderzoek kort

Vlaskamp, C. *Een kwestie van perspectief. Methodiekontwikkeling in de zorg voor ernstig meervoudig gehandicapten* (proefschrift Rijksuniversiteit Groningen). Assen: Van Gorcum, 1993 239
Diepen, P. van, J.W.M. Mewissen & S.W. van der Ploeg, *Wanneer loont werken? Een oriënterend onderzoek naar de betekenis van inkomensafwegingen voor het arbeidsmarktgedrag van werkloze jongeren in Nederland* (Eindrapport i.o.v. Commissie Jeugd Onderzoek). Amsterdam: Regioplan, 1994. 325

Pedagogisch Commentaar

Wijnen, W., *Van onderwijsprogramma's naar studieprogramma's?* 5
Wijnen, W., *Onderwijskwaliteit nader bezien* 185
Wijnen, W., *Stelselherziening: hoe serieus is de overheid eigenlijk?* 249

Uit de boekenwereld

Blom, H.W., H.A. Krop, & M.R. Wielema (red.) *Deventer denken, de geschiedenis van het wijsgerig onderwijs te Deventer* (N.L. Dodde) 69
Boekaerts, M. & P.R.J. Simons, *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces.* (E. De Corte) 71
Courtlander, H. (red.), *Developments in European hospital education.* (E. van Swieten-Duyfjes) 337
De Boer, B., F. Reubel, R. Reinhards & J. van der Sanden (red.), *Zelfstandig leren in beroepsopleidingen. Meer kansen op de Europese arbeidsmarkt.* (J. Terwel) 74
Dölle, S.P.M., *Kinderen na echtscheiding en hertrouw.* (E. Spruijt) 339
Juffer, F., *Verbonden door adoptie. Een experimenteel onderzoek naar hechting en compotentie in gezinnen met een adoptiebaby.* (W.M. van Londen-Barentsen) 77

Kwakman, F. & Oers, J. van, *Het geloof in de katholieke basisschool. Over legitimaties voor de katholieke basisschool in een multi-etnische en geseculariseerde samenleving.* (J.M. de Jong) 342
Masschelein J. (red.), *Opvoeding in de stad. Maatschappelijke uitdagingen aan de pedagogiek.* (A. Monshouwer) 78
Matthijssen, M.A.J.M., *Lessen in orde voor migranten. Leerlingperspectieven van allochtonen in het voortgezet onderwijs* (R. Vandenberghe) 80
Peeters, T., *Autisme. Van begrijpen tot begeleiden.* (C. Vlaskamp) 344
Raijmakers, L.P.T. (eindred.), *Zorg voor pedagogische kwaliteit.* (L. Oosterlinck) 345
Ruijssenaars, A.J.J.M., & Hamers, J.H.M., *Leerproblemen op school. Rekenen als probleem: Praktijk en onderzoek. Emotionele problemen: Praktijk, theorie en onderzoek. Lees- en spellingproblemen: Praktijk en onderzoek.* (P. Ghesquière) 347
Schoorl, P.M., *Opvoeding en opvoedingsproblemen in het gezinsleven.* (K. van Dun) 82
Singer, E., *Child-care and the psychology of development* (Engelse vert. door A. Porcelijn van *Kinderopvang en de moeder-kindrelatie)* (C. Steverlynck) 348
Tomic, W.,& P. Span (red.), *Onderwijspsychologie. Beïnvloeding, verloop en resultaten van leerprocessen.* (E. De Corte) 71
Vries, G. de, *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving.* (M. Depaepe) 338
Wielemans, W., *Voorbij het individu. Mensbeelden in wetenschappen.* (M. Matthijssen) 84

Ingekomen boeken 69, 247, 343

Uit andere tijdschriften 87, 243, 467

Pedagogisch Tijdschrift

Uitgegeven met de steun van de Universitaire Stichting van België, van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs en van het Nederlandse Ministerie van O&W (Zoetermeer).

Verschijnt tweemaandelijks

Het blad wil een wetenschappelijk forum zijn voor pedagogen en onderwijskundigen, in Nederland en België. De redactie streeft ernaar via artikelen en rubrieken de pedagogische wetenschappen - waaronder de onderwijskundige (onderwijspedagogiek, onderwijspsychologie en onderwijssociologie) - in hun volle omvang te bestrijken.

Richtlijnen voor auteurs

Zowel onderzoeks- als opiniërende bijdragen kunnen aan bod komen. In beide gevallen komen uitsluitend voor plaatsing in aanmerking artikelen van wetenschappelijk gehalte. Voor beoordeling van de kwaliteit worden volgende algemeen geldende criteria gehanteerd: (1) heldere probleemstelling; (2) duidelijke omschrijving van begrippen; (3) verantwoording van uitgangspunten en vooronderstellingen ; (4) logisch consistente betoogtrant; (5) verwerking en verwijzing naar relevante literatuur. Voor onderzoeksartikelen komen daarbij meer specifieke criteria zoals: (6) expliciteringen verantwoording van het onderzoeksdesign; (7) zorgvuldige presentatie van onderzoeksgegevens; (8) afweging van de betekenis van de resultaten voor de kennisontwikkeling m.b.t. de oplossing van problemen.

Aanleveren kopij

Behoudens schriftelijke toelating van de *Redactie* is de lengte van een artikel max. 6.000 woorden (15 pag. gedrukt als het veel tabellen bevat) voetnoten, tabellen, literatuuraanwijzingen, samenvatting en summary inbegrepen. Het artikel dient aangeleverd te worden in drievoud op het Redactiebureau. Manuscripten zijn onderworpen aan een dubbele blinde beoordelingsprocedure (de reviewers kennen de identiteit van de auteur niet en de auteurs worden niet in kennis gesteld van de namen van de reviewers). **Precies hierom dienen de auteurs er zorg voor te dragen dat ze zowel in de tekst als in de noten vermijden hun identiteit aan te geven.** Manuscripten die aan het bovenstaande niet voldoen zullen aan de auteur(s) teruggezonden worden. Behoudens uitdrukkelijke toestemming van de redactie dient men zich aan de a.p.a.-norm voor het vermelden van literatuur te houden. Men dient aangeboden figuren "camera-klaar" te leveren! Bij het artikel dient een korte Nederlandse en Engelse samenvatting opgenomen te worden. Voor aanvaarde manuscripten dient de auteur de definitieve tekst aan te leveren op diskette in Word Perfect 5.1., met **kantlijnen: links en rechts op 4,25 cm**. Literatuur volgens a p.a. norm echter zonder insprongen (dus **volle regels tekst**). Verder zonder opmaak en met een bijhorende uitdraai.

Redactie
Prof. dr. P. Smeyers (voorzitter)
Prof. dr. M. Depaepe
Prof. dr. K. Doornbos
Prof. dr. A.W. van Haaften
Prof. dr. W. Hellinckx
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. H. Nakken
Dr. B. Rang
Prof. dr. A.J.J.M. Ruijssenaars
Prof. M. Spoelders
Dr. K. Staessens
Prof. Dr. J. Terwel
Dr. W. Vollebergh
Prof. dr. D. Wildemeersch

Redactiebureau. Mevr. E. Dang-Vanden Bavière, Fac. P.P.W., K.U.Leuven, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven; telefoon 016-286013, fax 016-286000.

Boekbesprekingen. Boeken ter bespreking te zenden aan Pedagogisch Tijdschrift, Tiensestraat 102, B-3000 Leuven. Aangevraagde boeken worden binnen redelijke termijn besproken. Boeken worden niet teruggezonden.

Abonnementenadministratie. Zich wenden tot het Redactiebureau. Vlaamse abonnees betalen op rek. 431-0642061-85 van het Ped. Tijdschrift, Tiensestraat 102, 3000 Leuven. Nederlandse abonnees op rek.nr. 464090512 van het Ped. Tijdschrift, Leuven, bij de AMRO Bank Baarle-Nassau. (Indien gewenst ook op postgironr. 1091055 van de AMRO Bank Baarle-Nassau, onder vermelding van Ped. Tijdschrift reknr. 464090512).

Abonnementsprijzen. Voor Nederland: voor particulieren fl 79,-- per jaargang; voor instellingen fl 115,-- per jaargang; voor studenten (maximaal vier jaar) fl 65,-- per jaargang. Losse nummers fl 15,00.
Voor België: voor particulieren BF 1450 per jaargang; voor instellingen BF 2175 per jaargang; voor studenten BF 1200 per jaargang (maximaal vijf jaar). Losse nummers BF 250. Opzegging ten minste één maand voor het einde van de jaargang.

Advertenties. Uiterlijk de 15de van de voorafgaande maand opgemaakt in te zenden aan: Redactiebureau, Tiensestraat 102, B 3000 Leuven.
Tarieven: 1/1 pagina BF 8000,-, fl 400,-; 1/2 pagina BF 5000,-, fl 250,-; 1/4 pagina BF 2800,-, fl 140,-.

© Niets in deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt d.m.v. druk, fotocopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de Redactie.

ISSN: 0166-5855
Druk
CEUTERICK, 3000 Leuven, tel. (016) 22 81 81